


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CINTHIA YURI GALELLI

**A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DA
INTERCULTURALIDADE NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**



ARARAQUARA – S.P.
2015

CINTHIA YURI GALELLI

**A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DA
INTERCULTURALIDADE NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de línguas

Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2015

Galelli, Cinthia Yuri

A emergência do conceito da interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras /
Cinthia Yuri Galelli – 2015

147 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Nildicéia Aparecida Rocha

1. Interculturalidade. 2. Ensino e aprendizagem de línguas. 3. Arqueologia. 4. Análise do Discurso. I. Título.

CINTHIA YURI GALELLI

**A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE INTERCULTURALIDADE NO
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Data da defesa: 17/04/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidenta e Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara – SP.

Membro Titular: Profa. Dra. Eva Ucy Miranda Sá Soto
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Membro Titular: Profa. Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara – SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A José, Eliza e Aline (Sá), por estarmos sempre juntos nessa nossa prazerosa aventura familiar.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Eliza de quem eu herdei os traços físicos, o vício pelo café (essencial na fase de escrita) e o amor pela leitura. Agradeço pelo seu coração bom, sua gentileza e pelo “não atrapalhem a Cinthia, ela está estudando!”.

Ao meu pai José pela humildade e serenidade, pelas tantas vezes que tornou meus estudos mais leves, me levando ao colégio, à rodoviária, a Araraquara. Agradeço também pelo frequente “eu te ajudo” que tantas vezes me proferiu.

À minha irmã Aline, minha pessoa preferida. A quem devo meu gosto pelas letras, pois me alfabetizou, me ajudou com os deveres da escola, me presenteou com livros durante toda minha adolescência e acompanhou todos meus sonhos acadêmicos (e não acadêmicos também).

À professora Nildicéia Aparecida Rocha por ter me orientado na vida acadêmica, profissional e pessoal, com as nossas conversas sempre prazerosas. Por seu alto-astral e sua espontânea humanidade.

A toda Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, em especial à sessão de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa pelo apoio e disposição.

Agradeço à encantadora Maria do Rosário Gregolin que me forneceu, através de suas aulas brilhantes, o apoio teórico e metodológico deste trabalho e me brindou com a sua genialidade tão espontânea e inspiradora.

A Ucy Soto, minha primeira “mãe” acadêmica, quem me incutiu o gosto pela pesquisa, pela língua espanhola e quem me ensinou a no quedarme inmóvil ao borde del camino com seu exemplo de integridade e competência.

À professora Lúcia Barbosa Assunção, a responsável pela mudança de meu tema de pesquisa em pleno andamento do curso, graças às suas aulas dinâmicas e autênticas.

Sou grata a Valéria Quiroga, Cibele Rozenfeld e Nelson Vianna, pelas leituras atentas e preciosas contribuições nesta dissertação e por serem sempre tão prestativos!

Ao Maurício que, ao primeiro encontro, transformou meu olhar em todos os sentidos positivos, ampliou minha mente e desenvolveu em mim o senso crítico. Agradeço pelo companheirismo, pelo carinho e por todos os “vai dar certo sim, Ci!”.

Ao tio Lúcio [in memoriam] pelo entusiasmo com os meus estudos na área das letras, por ter me doado toda sua biblioteca (inclusive sua coleção da Clarice!), por ter financiado grande parte de minha festa de formatura e, por até hoje, me inspirar.

Aos meus familiares, primos, primas, tios, tias, avós e avô, em especial ao Teruo, ao Rideo e ao tio Celso, por promoverem divertidas reuniões familiares, me dando ânimo para voltar a escrever.

Às amigas com as quais eu dividi casa durante o período do mestrado, Dani, Lilia, Rafa e Mafalda, pelo apoio, pela amizade e paciência!

A todos os professores que, não por acaso, encontrei em minha vida de estudos, em especial aos professores de línguas: Mariza Mendes, Maria Regina, Lola Aybar, Silvia Adoue, Isadora Gregolin, Andressa e Guacira Marcondes Machado. Obrigada! Merci! Gracias!

Aos meus companheiros da pós-graduação com quem compartilhei minhas muitas incertezas, o cansaço e as conquistas, em especial a Adriana Pilla, Anna, Thiago, Luiza, Yuri, Helô, Thaís, Léo, Érica, Sueli, Cadu, Rafa e Leandro.

Aos queridos e queridas de Bauru (e região), que repõem minhas energias com nossos divertidos encontros; aos amigos e amigas que Araraquara me deu e que fizeram desta cidade um lugar tão especial, principalmente os meninos e xs agregadxs da querida e singular república VTC.

A Natália pela cumplicidade, pelas gargalhadas e pelas conversas encorajadoras que foram essenciais para a realização deste e de tantos outros trabalhos realizados.

A Kelly e Bianca, minhas companheiras de dúvidas, desabafos, viagens, risos e espanhol.

Aos colegas e amigos de trabalho do CNA-Araraquara e do CTI-Bauru que estiveram na torcida e possibilitaram, de certa maneira, meu ingresso, permanência e sucesso na pós-graduação, me ouvindo, apoiando, dando dicas e quebrando galhos!

Ao CNPq por ter concedido o apoio financeiro necessário durante grande parte do curso de mestrado.

Por fim, a todos os que foram, são e serão meus alunos, por possibilitarem minha construção como professora.

A todos vocês, meu profundo reconhecimento e gratidão.

Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós próprios (SARAMAGO, 1997, p. 8)

RESUMO

Pode-se observar nos últimos anos o crescente uso dos termos interculturalidade nos discursos educacionais, sobretudo os que tratam de língua estrangeira (LE). Esse termo vem, há algum tempo, ganhando espaço tanto nos documentos educacionais europeus, quanto nos da América do Sul. É notável no Brasil, por exemplo, a preocupação pelo desenvolvimento de uma dimensão intercultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Orientações Curriculares, nos livros didáticos e nas inúmeras investigações acadêmicas publicadas sobre ensino e aprendizagem de LE. Assim, podemos afirmar que a interculturalidade está na ordem do discurso. Diante desse acontecimento, este trabalho objetiva verificar como se instaurou o discurso sobre a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras a partir do instrumento de análise empreendido por Michel Foucault, denominado arqueologia. Em outras palavras, buscamos responder à seguinte pergunta: quais são as condições de emergência do conceito de interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Para responder a essa questão, empreendeu-se uma análise das funções enunciativas, buscando descrever as materialidades, o sujeito e o referente dos enunciados dos documentos oficiais de educação publicados pelo Conselho da Europa e pelo Ministério da Educação do Brasil. Além disso, mapeamos as correlações estabelecidas entre os enunciados da interculturalidade no ensino de LE com enunciados de campos associados como a linguística e as ciências sociais. Os estudos demonstram que o funcionamento enunciativo sobre a interculturalidade existe e tem êxito porque temos sujeitos aptos a enunciá-los pois são portadores de autoridade em relação ao ensino de línguas, como linguistas renomados ou organização governamental; um referente que se apoia em uma materialidade com regularidades e apagamentos discursivos que produzem, apoiados em uma rede de memórias, efeitos de verdade; e campos associados, como as ciências sociais e a linguística, envoltos em uma rede de continuidades e discontinuidades que ajudam a sustentar o que é produzido no projeto da interculturalidade.

Palavras-chave: Arqueologia. Interculturalidade. Ensino de Línguas Estrangeiras.

ABSTRACT

In the last years, we can observe the increasing use of intercultural(ity) terms in Educational Discourses, especially those dealing in Foreign Language (LE in Portuguese). This term comes, for some time, gaining space in the European Educational Documents as well in the South American ones. It is considerable in Brazil, for example, the concern about the development of a intercultural dimension in relation to the National Curriculum Parameters (PCN in Portuguese), the Curricular Guidelines, the textbooks and countless academic researches published about teaching and learning a Foreign Language. Thus, we can say that interculturality is the Discursive Order. In light of this, this research aims to verify how the discourse is based on the interculturality in the teaching of Foreign Languages through the analysis instrument undertaken by Michel Foucault, named Archeology. In other words, we aim to answer the question: what are the emergency conditions of the interculturality concept in the teaching and learning of foreign languages? To answer this question, it was done an analysis about the enunciative functions, purposing to describe materiality, the subject and the statement of the Official Documents statements related to education published by the Council of Europe and the Education Ministry in Brazil. In addition, we mapped the correlations established between the statements of interculturality in the **teaching of** foreign language and the statements of associated areas as Linguistics and Social Sciences. Researches show that the enunciation operation about interculturality exists and it has success because we have subjects able to enunciate. This occurs due to the authority of these subjects in relation to language teaching, as renowned linguists or governmental organization; a statement based on a materiality with regularities and deletions discursive that produce truth effects, supported on a memory network, and associated areas, such as Social Sciences and Linguistics, wrapped in a continuities and discontinuities network that helps to sustain what is produced in the interculturality project.

Keywords: Archeology, Interculturality, Teaching of Foreign Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Conselho da Europa
GT	Gramática-Tradução
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCs	Orientações Curriculares
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLN	Programa Nacional do Livro Didático
SEB	Secretaria da Educação Básica
WEA	<i>Workers Educational Association</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Relevância para o tema de pesquisa	13
1.2 Objetivos	16
1.3 Estrutura da dissertação	16
2 MÉTODO E TEORIA COM MICHEL FOUCAULT	18
2.1 O contexto da Arqueologia: os diálogos com a História	20
2.2 Elucidando alguns conceitos	27
2.3 A aplicação do método: para uma arqueologia da interculturalidade	35
3 O PAPEL DA CULTURA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	39
3.1 Concepção clássica de cultura	39
3.2 Concepção descritiva de cultura	48
3.3 Concepção simbólica de cultura	59
3.4 Concepção estrutural de cultura	61
3.5 J.B.Thompson, Foucault e os estudos culturais contemporâneos	65
4 LÍNGUA, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	74
4.1 Relação entre língua e cultura	74
4.2 O papel da cultura no ensino e aprendizagem de línguas	80
5 O DISCURSO DA INTERCULTURALIDADE: AS MATERIALIDADES, O SUJEITO E O REFERENTE	101
5.1 Sujeitos	103
5.2 As materialidades e o referente	107
6 CONCLUSÃO	129
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

1 INTRODUÇÃO

*“Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho
(...) Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”
Caetano Veloso (1978)*

Nunca o contato entre culturas diferentes esteve tão presente em nossa vida cotidiana como hoje. Fatores como a globalização, a propagação dos meios de comunicação, a possibilidade de cada vez mais pessoas poderem viajar e entrarem em contato com outras culturas, estrangeiras ou nacionais, a (i)migração, o fortalecimento das políticas afirmativas das minorias são alguns dos responsáveis por essa constante relação. O “outro” não é mais aquele que se conhecia pelos documentários exibidos na televisão ou pelas longas viagens, internacionais ou não, restritas a uma pequena parte da população. Não é mais aquele ser com quem travávamos contato somente se assim pudéssemos ou desejássemos. Agora existem mais possibilidades de encontro com o “outro”, no bairro, nos estabelecimentos, nas universidades. O outro pode, relativamente, disputar vagas de emprego, querer cursar uma boa faculdade e também, não mais em silêncio, luta por um espaço na sociedade.

Cientes das circunstâncias que nos rodeiam, os órgãos nacionais de educação de vários países têm, há algum tempo, tomado iniciativas para fomentar o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural inerente ao processo de formação identitária (LOPES, 1999), já que a educação não pode se eximir da responsabilidade de formar cidadãos cada vez mais preparados para essa condição de sujeitos interculturais. De fato, podemos observar nas práticas discursivas dos documentos oficiais de educação, a crescente alusão à importância e à necessidade de se reconhecer e respeitar a diversidade cultural no âmbito social e escolar. No Brasil, por exemplo, essas práticas estão amplamente veiculadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), nas *Orientações curriculares* (OCs), no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), nos prefácios dos livros didáticos e nas inúmeras investigações acadêmicas publicadas sobre educação como artigos, dissertações e teses.

A publicação dos PCNs em 1997 foi um divisor de águas no âmbito da educação, de uma maneira geral, já que antes de seu aparecimento, a educação não contava com uma orientação curricular básica de nível nacional (SILVA, 2012), muito

menos com documentos específicos que tratassem da língua estrangeira (e menos ainda que abordassem as questões culturais no ensino de línguas). Nos PCNs de 1997 encontramos uma síntese da situação precária e confusa em que se encontrava até aquele momento, o ensino de línguas estrangeiras na prática escolar do ensino fundamental:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. Quanto aos objetivos, a maioria das propostas priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. Evidencia-se a falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e atividades sugeridos. Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados (BRASIL, 1997, p. 24).

Desde então, ano da primeira publicação dos PCNs, pelo menos em termos de menção nos documentos oficiais, a língua estrangeira recebe a mesma importância que as outras áreas disciplinares e conta com um documento exclusivo: Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira (1998a). Dois anos mais tarde, o Ensino Médio também é contemplado com um documento no qual a língua estrangeira consta na sessão Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna (2000). Além desses documentos, em 2002 surgem Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Linguagens, Códigos e suas tecnologias, no qual encontramos a sessão Língua Estrangeira Moderna e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias de 2006, que dedica um capítulo para Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol – essa exclusividade em relação à língua espanhola diz respeito à lei 11.161/2005 que torna a oferta dessa língua obrigatória nas escolas de todo o país.

Em maior ou menor medida, como veremos adiante na análise dos documentos (no capítulo 5 desta dissertação), os documentos oficiais sempre demonstraram certa responsabilidade no reconhecimento da diversidade cultural. É o que também aponta Fleuri (2003, p. 16):

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais. Além desses temas, que vêm se consolidando em âmbito nacional, outras questões que ocorrem em âmbito internacional vêm desafiando os estudos no campo da intercultural. A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas. Diante desses problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores etc.

Esta dissertação procura observar a emergência do conceito de “interculturalidade” no ensino de línguas estrangeiras nos documentos oficiais de educação do Brasil traçando um paralelo com os documentos europeus publicados pelo Conselho da Europa, por haverem sido os pioneiros sobre as questões interculturais no ensino de língua estrangeira, como veremos adiante. Antes, porém, levantaremos algumas questões que justificam a escolha do tema de pesquisa.

1.1 Relevância para o tema de pesquisa

Todo professor de línguas estrangeiras, possivelmente, deve ter se deparado em algum momento de sua carreira com a seguinte inquietação: como trabalhar cultura em suas aulas? Essa indagação é plausível principalmente se, em sua formação, o professor não tiver se deparado com questões relacionadas ao componente cultural, ou se as informações que lhe foram passadas não foram suficientes para gerar reflexões mais profundas sobre o tema. O que é, de fato, cultura? Por que esse componente é

importante para a formação do aluno? Qual conteúdo é relevante de ser trabalhado? Qual cultura da língua-alvo ensinar? Como ensinar cultura se não sou falante nativo e nunca saí do país? São algumas das questões que incomodam o professor de línguas estrangeiras.

A perspectiva intercultural surge, talvez, de um lado para amenizar essas hesitações e, de outro para desestabilizar as práticas escolares tão arraigadas às tradicionais maneiras de se trabalhar cultura na sala de aula, como por exemplo, pela simples transmissão de informações sobre artes e hábitos dos povos que são reconhecidos como “nativos” da língua-alvo.

Longe de se caracterizar como um livro de receitas, com fórmulas prontas a serem seguidas pelos professores, postas em práticas e treinadas com os estudantes, a interculturalidade possui um caráter alternativo. Abrange as esferas teóricas e práticas de maneira reflexiva e crítica e não se restringe ao ensino de línguas estrutural ou tradicional, ela pretende envolver uma formação humana. No sentido teórico e prático, a partir do seu diálogo com a antropologia, com os estudos culturais e com a linguística, a dimensão intercultural amplia os sentidos tradicionais da palavra cultura; não prescreve conteúdos fixos em relação à cultura-alvo; não homogeneiza uma cultura com o rótulo de “a cultura nativa”; não trata as outras por um viés etnocêntrico; procura relativizar sentidos e valores atribuídos a outras culturas. Ela procura, enfim, desenvolver uma sensibilização nos aprendentes em relação a diferentes formas de ver e viver a realidade.

Considerando que um dos princípios gerais dessa dimensão é sensibilizar os sujeitos aprendentes de língua estrangeira ao respeito e à tolerância em relação às diferenças culturais, sejam elas frutos de nacionalidades distintas, etnia, gênero, classe, cor, faixa etária, crenças, sexualidade etc., este trabalho apresenta justificativas plausíveis se observarmos as práticas discursivas e não discursivas da nossa sociedade atual. Isso porque a observação da atual conjuntura aponta justamente para atitudes contrárias aos preceitos da abordagem intercultural: visão de mundo baseada no etnocentrismo e intolerância às diferenças. Essas perspectivas austeras se manifestam desde atitudes discriminatórias mais sutis como a reprodução de discursos velados, gestos e olhares até posturas mais radicais e explícitas como ataques discriminatórios físicos, discurso de ódio, ou até mesmo, omissão política e jurídica que contribuem para reafirmar papéis sociais causando segregação e determinismo social.

Ainda que os fatores elencados anteriormente – globalização, (i)migração etc. - contribuam para o aumento das constantes relações entre culturas diferentes, é

indiscutível a necessidade de um ensino formal que viabilize os procedimentos interculturais, pois esse constante relacionamento por si só não contribui para que haja uma postura de tolerância e respeito a outras culturas, deve-se investir em um ensino que traga reflexão a essas relações.

Para Moreira e Candau,

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

A escolha do viés intercultural com e por meio das disciplinas de línguas estrangeiras, justifica-se, pois se supõe que as aulas dessas disciplinas contemplem um espaço privilegiado para a desconstrução de possíveis visões etnocêntricas e estereotipadas, possibilitada pela interrelação língua e cultura - consideradas indissociáveis – e pelo entendimento de que os sujeitos só compreendem a si mesmos e a sua cultura por meio do encontro, da comparação e da identificação com o que lhe é, de alguma forma, diferente. Sendo assim, entendemos que a aula de língua estrangeira não deve somente tratar de propiciar aos alunos a compreensão da cultura do estrangeiro pertencente às culturas da língua que se está aprendendo, mas estender essa compreensão e o respeito a todos os indivíduos, desde os que mais se distanciam do próprio padrão cultural aos mais próximos culturalmente (culturas nacionais, regionais e/ou com traços característicos semelhantes) e aprendendo também a respeitar sua própria cultura

É desse modo, então, que este estudo se justifica, pois muito embora algumas pesquisas estejam sendo desenvolvidas sobre essa temática no país, os objetivos da educação intercultural merecem ainda uma maior visibilidade e a oportunidade de serem difundidos a partir de novas reflexões – no caso, pelo ponto de vista discursivo - e discussões entre os acadêmicos, entre os profissionais da educação básica e as políticas governamentais.

1.2 Objetivos

Objetivo geral:

Verificar como se instaurou o discurso sobre a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras a partir do instrumento de análise empreendido por Michel Foucault, denominado arqueologia. Em outras palavras, buscamos responder à seguinte pergunta: quais são as condições de emergência do conceito de interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Certas da impossibilidade de nos ocuparmos de todo o potencial que o método arqueológico implica, definimos alguns objetivos específicos.

Objetivos específicos:

- a) Observar a constituição dos enunciados pertencentes ao campo do ensino de línguas estrangeiras sobre a interculturalidade que interagem com outros enunciados provenientes de campos associados como a linguística e as ciências sociais.
- b) Analisar o funcionamento enunciativo do conceito da interculturalidade observando as funções de sujeito, referente e as materialidades desses enunciados, respondendo às perguntas: de que lugar falam os sujeitos do discurso? Quais enunciados o constituem? Como se materializam esses enunciados?

1.3 Estrutura da dissertação

Essa dissertação se organizará em seis capítulos.

Na introdução, apresentamos o tema da pesquisa, as motivações que nos levaram a tomá-lo como objeto de estudo, os nossos objetivos gerais e específicos e como este trabalho está estruturado.

No capítulo 2, intitulado “Método e Teoria com Michel Foucault”, procuramos explicar a ferramenta de análise foucaultiana denominada “arqueologia” que oferece as bases metodológicas e teóricas para a realização desta dissertação. Primeiramente contextualizamos a inserção desse método em relação aos outros existentes usados pela História, em seguida elucidamos os principais conceitos teóricos que a arqueologia

envolve para, por fim, discorrermos sobre a aplicação desse método para o tema da pesquisa: a interculturalidade.

O terceiro e quarto capítulos, intitulados respectivamente “O papel da cultura no ensino de línguas” e “Língua, Cultura e Ensino de Línguas Estrangeiras”, referem-se ao objetivo “a” (explicitado anteriormente no tópico 1.2). Neles, apresentamos o discurso das Ciências Sociais – principalmente da Antropologia Cultural e dos Estudos Culturais – e da Linguística que, de alguma forma, se relacionam com o discurso da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras. Mostraremos que esses enunciados não existem isolados, restritos ao discurso do ensino de línguas, mas em sua correlação com outras práticas discursivas e não discursivas de diferentes domínios, diferentes épocas e diferentes campos do saber.

No quinto capítulo, apresentaremos por meio dos documentos que constituem o nosso corpus – os documentos oficiais de educação do Conselho da Europa e do Ministério de Educação do Brasil – três das características essenciais para a existência de um enunciado: um referencial, o fato de terem um princípio de diferenciação; uma materialidade, por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais; e um sujeito, uma posição a ser ocupada. Assim, indicaremos o que efetivamente se disse da interculturalidade, como estão materializados esses discursos e quem, por sua posição, enuncia tais ditos.

2 MÉTODO E TEORIA COM MICHEL FOUCAULT

[...]Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever.
(FOUCAULT, 2000, p. 20)

Michel Foucault denomina a arqueologia como um princípio de análise proposto e usado por ele principalmente durante a primeira parte da sua produção intelectual, como podemos notar pelos subtítulos de seus primeiros escritos - *O nascimento da clínica: uma arqueologia do saber médico* ([1963] 1977), *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* ([1966] 2007), além de sua primeira publicação *A história da loucura* ([1961] 1978), já escrita sob os princípios arqueológicos. É finalmente em *A Arqueologia do saber* (2000), publicada em 1969, que Michel Foucault define seu projeto analítico, fazendo as correções e ressalvas que julga necessárias em relação aos escritos anteriores. Logo no início de *A Arqueologia do saber*, o autor reconhece que os princípios arqueológicos das publicações anteriores constituíram uma espécie de esboço, tratados por ele de forma desordenada e sem uma articulação plausivelmente definida: “era tempo de lhes dar coerência – ou, pelo menos, de colocá-las em prática. O resultado desse exercício é esse livro” (FOUCAULT, 2000, p.18).

Antes de explicitarmos no que de fato consiste a arqueologia e como e porque a empregamos neste trabalho, cabe-nos fazer a observação de que ao usá-la como um método, sobretudo em uma dissertação de mestrado, tão arraigada a normas, não o fazemos sem uma certa cautela. Isso porque o próprio Foucault se mostra avesso ao fato de que a escrita deva estar fadada a uma teoria universal, rígida, imutável e sistemática (MACHADO, 1982), como requer a escrita acadêmica.

Araújo (2013) também reflete sobre a difícil questão de delimitação metodológica nos estudos acadêmicos. Segundo o autor, apoiado em Michel Foucault, a questão metodológica nas ciências humanas tem sido tratada como uma “camisa-de-força”, fazendo o caminho inverso do que deveria ser um princípio de análise: um fio condutor para as ideias. Isso não significa, porém, que a solução seja abandonar o rigor teórico exigido dos trabalhos de pesquisa, mas que os pesquisadores possam ter a liberdade de superar a dicotomia teoria x prática.

Em resumo, para Michel Foucault, definir um método e segui-lo durante um processo de pesquisa e escrita é uma tarefa aprisionante, pois “nenhum problema está definitivamente resolvido, e nenhuma ideia é tampouco intocada” (ibid., p.121).

Considerando a problemática do método e o recorte necessário para um trabalho de mestrado, depreendemos que as adversidades desse empreendimento poderão ser muitas: assumir-se o risco de não alcançar todas as esferas que um estudo arqueológico implica; responsabilizar-se por perder-se em tantas idas e vindas conceituais; a delimitação do *corpus* de trabalho; as especificidades do método por nós escolhido, o arqueológico, frente a outros já existentes e a incumbência de não ultrapassar essas fronteiras; situar esse trabalho em um ponto específico dos estudos de Foucault – sua fase arqueológica, levando em consideração os deslocamentos sofridos ao longo dos seus extensos trabalhos; produzir nossas ideias em um campo diferente dos operados por Foucault, inserido naquele feixe de relações dos outros tipos de arqueologia, àquelas que se desenvolvem em direções diferentes das figuras epistemológicas e das ciências e que não foram tão explorados por Foucault¹. Problemáticas que, sendo intrínsecas ao se trabalhar com Foucault, não tentaremos solucionar e sim operar, sem, porém omiti-las ao longo deste capítulo.

Para concluir essa questão, esclarecemos que como não pertence aos objetivos deste trabalho debruçar-nos sobre a problemática do método, nem contestar as normas acadêmicas, faz-se menos arriscado, ou menos comprometedor, considerarmos os passos aqui seguidos como um princípio de análise de inspiração arqueológica, cuja intenção será a de pensar *com* Foucault, desfrutando de algumas de suas teorias e práticas para nos movimentar sobre nosso objeto. Nesse sentido, podemos nos apoderar da fala de Jean-Jacques Courtine (2011, p. 7) quando em seu livro *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*, ele afirma:

Pensar com Foucault é primeiramente reencontrar em seu ensinamento uma incitação que jamais me parece ter sido nele desmentida: aquela da liberdade de pensar, que deve se aplicar àquilo que pode ser feito hoje com a massa considerável dos escritos que ele nos legou. Quanto a mim, vejo ali um convite para fazer escolhas, a aproveitar as ocasiões de experimentar, a descobrir, dentre as que são sugeridas, as vias que permitirão avançar. Parece-me que não se pode ler Foucault

¹ Para ler pelas palavras do próprio Foucault, sua proposição sobre as “outras arqueologias”, ver a *Arqueologia do Saber* (2000), páginas 218-222.

sem fazer em seus confrontos aquilo que ele mesmo faz com uma constância impressionante: apostas intelectuais².

Antes porém de iniciarmos essa nossa aposta intelectual acerca da interculturalidade no ensino de línguas, primeiramente contextualizaremos o conceito de arqueologia, traçando considerações sobre seu diálogo com outros métodos – os incompatíveis e os moderadamente análogos. Consideramos esse encabeçamento, embora extenso, importante, pois uma vez que optamos por esse suporte metodológico, devemos justificar nossa escolha dentre as outras alternativas possíveis.

Em seguida, definiremos brevemente alguns dos conceitos que a arqueologia pressupõe e que serão relevantes para nosso trabalho: enunciado, discurso e formação discursiva para, enfim delinear a aplicação do método arqueológico neste estudo sobre a interculturalidade.

2.1 O contexto da Arqueologia: os diálogos com a História

Ao explicar o conceito de arqueologia, Foucault (2000) opta não por definir a ferramenta arqueológica, mas por confrontá-la com outros métodos de análise já existentes e não convenientes aos seus propósitos³. Seguindo sua linha de pensamento, também neste trabalho a arqueologia será definida pela sua negativa, pelo que ela não é, para então podermos justificar a escolha dessa em detrimento de outros procedimentos analíticos disponíveis.

Embora esses outros métodos possam compartilhar de alguns dos pontos de vista da arqueologia, consideramos o método foucaultiano como um modelo alternativo de história até então existente, pois o autor não se identifica, nem com os procedimentos da

² Tradução nossa do original: « Penser avec Foucault, c'est tout d'abord retrouver dans son enseignement une incitation qui me semble ne jamais s'y être démentie : celle de la liberté de penser, qui doit s'appliquer à ce qu'on peut faire aujourd'hui de la masse considérable des écrits qu'il nous a légués. J'y trouve quant à moi un invitation à opérer des choix, à saisir des occasions d'expérimenter, à déceler, parmi celles qui sont suggérées, les voies qui permettront d'avancer. Il me semble qu'on ne peut lire Foucault sans faire à son égard ce qu'il a fait lui-même avec une remarquable constance : des paris intellectuels » (COURTINE, 2011, p. 7).

³ Peter Burke (1992) cita essa tendência, usada por alguns historiadores, a empregar a negação para definir certos termos ou conceitos: “O que é essa nouvelle histoire? Uma definição categórica não é fácil; o movimento está unido apenas naquilo a que se opõe, e as páginas que se seguem irão demonstrar a variedade das novas abordagens. É por isso difícil apresentar mais que uma descrição vaga, caracterizando a nova história como história total (histoire totale) ou história estrutural. Por isso pode ser o caso de se imitar os teólogos medievais, diante do problema de definir Deus, e optar por uma via negativa; em outras palavras, definir a nova história em termos do que ela não é, daquilo a que se opõem seus estudiosos” [não paginado].

escola metódica, ou chamada escola tradicional, nem com as teorias marxistas, criticadas pelo seu determinismo, nem com alguns dos princípios da primeira e segunda geração do movimento dos *Annales*, escola historiográfica que veremos a seguir. Também cita sua incompatibilidade em alguns pontos com a História das ideias e das ciências: todas tendências em voga quando começa a publicar seus primeiros estudos arqueológicos. Ao longo de sua obra *A Arqueologia do Saber* (2000), Foucault dialoga com as características dessas correntes historiográficas, ora as contrariando, ora as aproximando de seu método. Essas considerações são de diversas ordens como em relação aos seus objetos, princípios, fragmentações e expansões. Assim, nos deparamos com a necessidade em nosso trabalho de uma contextualização dos deslocamentos ocorridos entre as “outras” maneiras de se fazer história e as novas direções seguidas ou mesmo inauguradas por Foucault.

A escola metódica, também chamada de tradicional, é entendida como a historiografia realizada na França principalmente por Gabriel Monod, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos em meados do século XIX, agrupados em torno da revista *Revue Historique*, fundada em 1876 por Monod (BURKE, 1992). Essa corrente tinha como objetivo cientificar a história, conferindo-lhe método, rigor, validade e objetividade em contraposição à história existente, que estava mais próxima ao gênero literário, à filosofia ou a simples relatos. Segundo Dosse (1992), os aspectos que mais a caracterizam são: sua obsessão por reconstituir o passado por meio de datas bem estabelecidas (e cronológicas), da preocupação excessiva com a origem dos fatos e dos documentos, bem como pela autoria. Suas fontes constituem-se exclusivamente de documentos de alguma forma relacionados ao Estado e, por isso, é totalmente voltada para o político e com fortes traços de ideologia nacionalista⁴. De fato, no século XIX, o estado financia inúmeras instituições históricas, desenvolvendo o campo historiográfico e atrelando-o a seus interesses (DOSSE, 1992).

Embora sendo um movimento bastante intenso, com muitos seguidores e apoiadores, aos poucos começam a surgir críticas em relação às fixações da escola metódica e suas diretrizes extremamente positivistas. Outros princípios começam a ser

⁴ Dosse continua sua reflexão sobre o papel que o nacionalismo desempenhou na Europa durante o século XIX, por motivos de várias ordens, dentre elas a revolução Industrial e a crescente expansão do capitalismo, gerando concorrências, sobretudo econômicas e imperialistas entre as nações. No caso específico da França, soma-se o sentimento de despeito em relação à derrota da Guerra Franco-Prussiana. Os historiadores dessa época têm o objetivo de “unificar os franceses em torno da pátria, que se tornou a base do consenso nacional, portadora de estabilidade e da eficácia diante dos alemães” (DOSSE, 1992, p. 38).

delineados a partir de novas necessidades e percepções científicas. Embora alguns intelectuais já contribuísem para algumas reflexões em torno das transformações ocorridas, é o movimento dos *Annales* que lança um projeto claramente posicionado contra a escola metódica.

O movimento ou escola historiográfica dos *Annales* se concentra em torno da revista acadêmica francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, constituída em 1929, cujos fundadores e principais membros da primeira geração são Marc Bloch e Lucien Febvre. O objetivo do grupo era romper com a maneira como a história vinha sendo feita pela escola metódica, principalmente em relação às ideias de continuidade, causalidade, cronologia e evolução. Essa nova corrente caracterizava-se pela mudança do objeto político para o social e econômico e pelo estímulo à interdisciplinaridade, aproximando a história das outras ciências sociais. (DOSSE, 1992).

Ao mesmo tempo em que a escola de *Annales* ganhava força, delineavam-se as teorias historiográficas marxistas, que ofereceram e receberam contribuições importantes dos *Annales*, e especialmente para a Análise do Discurso, como é o caso do intelectual francês, Louis Althusser. De maneira geral,

As histórias marxistas, e marxizantes inspiram-se no modelo histórico de materialismo dialético proposto por Marx e Engels. Tentando integrar a “totalidade” da história num sistema ideológico, o marxismo reduz Clio a uma “luta de classes” (motor da história), opondo de modo “perpétuo opressores e oprimidos”. Situada no âmago da história, a luta de classes, tornada conceito, (...) engendra um poderoso determinismo: sozinha, conjugada ao movimento histórico, ela faz a história. O acontecimento é abandonado (visto como consequência, acidente) e o homem não mais existe enquanto indivíduo e sim enquanto elo de sua classe social (TÉTART apud SALGUEIRO, 2009, p. 6).

No entanto, não é tarefa fácil, e nem o pretendemos, dicotomizar os métodos de análise historiográfica. Por este trabalho se tratar de uma arqueologia, apesar de não aspirar e nem poder ser uma arqueologia da história, trilharemos o caminho arqueológico procurando não traçar nenhuma linha divisória fixa, dividindo os historiadores e seus trabalhos entre velho x novo, tradicional x inovador, bom x ruim, certo x errado, antes x depois de Foucault. Assim, trataremos, de conjecturar o empreendimento arqueológico foucaultiano como inspirado por vários historiadores que de certo modo, e com pequenos empreendimentos, tentaram revolucionar a história,

pelo menos no que se refere à recusa pelos métodos tradicionais e ousadia e persistência em implantar suas inovações.

O próprio Foucault cita alguns dos referenciais que o influenciaram em seu projeto metodológico:

De facto, há muito tempo que pessoas tão importantes como Marc Bloch, Lucien Febvre ou os historiadores ingleses puseram um fim nesse mito da História. Praticam a história de um modo muito diferente. Quanto ao mito filosófico da História, esse mito de cujo assassinato me acusaram, gostaria realmente de tê-lo destruído, porque era precisamente com ele que eu queria acabar e não com a história em geral (FOUCAULT apud CUNHA, 2002, p.21).

O autor menciona também sua familiaridade com a epistemologia ao apontar as análises de Canguilhem, seguidor de Bachelart:

As análises de G. Canguilhem podem servir de modelo, pois mostram que a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração. (2002, p.05)

Logo, agrupar todas essas tendências em duas categorias, sobretudo por questões cronológicas, é um arriscado empreendimento já que mesmo no século XIX alguns autores passaram, isoladamente, a problematizar ou a modificar a maneira vigente de se fazer história, como citamos anteriormente. É o caso de Chateaubriand que em 1831 já se referia à história como portadora de múltiplos objetos fragmentados, como a química, as finanças, os diferentes tipos de artes e não somente dos aspectos políticos. Mais tarde, em 1869, Michelet, também reivindica os objetos da história ao se interessar pela cultura popular, pela história vista de baixo. Reclamava que a história lhe era fraca por dois motivos: por ser pouco material, não considerando nem o físico nem o fisiológico e desconsiderando “o solo, o clima, os alimentos”; e por ser pouco espiritual “falando de leis, de atos jurídicos, não de ideias, de costumes, não do grande movimento progressivo e interior da alma nacional” (MICHELET apud DOSSE, 1992, p.94).

Neste capítulo, optamos por contextualizar brevemente as reflexões produzidas por Foucault que foram inspiradas, ou que inspiraram certos historiadores⁵, e ressaltaremos as características dos tipos de história que definitivamente o nosso metodologista anseia superar. Os principais pontos aqui explicitados estarão baseados nas reflexões de Peter Burke (1992), François Dosse (1992) e principalmente, o próprio Foucault (2000).

Uma das principais diferenças operadas entre a escola metódica e os novos tipos de história, encabeçadas principalmente pelos *Annales* refere-se ao seu objeto: além de ocorrer uma transformação na maneira de se contar a história, muda-se também sobre o quê ou sobre quem contam.

A história tradicional concentra sua análise nos regimes e reinos, dirigindo sua atenção exclusivamente para o objeto político. O movimento dos *Annales* substitui o objeto político pelo aspecto social e principalmente econômico. Essa mudança de interesse não acontece por acaso. A revista dos *Annales* nasce em 1929, ano da grande crise econômica: com a crise, os valores capitalistas passam a ser revistos, os fracassos políticos tornam-se mais visíveis e os programas governamentais passam a definir-se pelo sistema econômico. Além dessa crise, vêm à tona os traumas do pós-primeira guerra: a contabilidade dos mortos; a Europa destruída; são colocados em xeque a guerra, o nacionalismo exacerbado e o controle do Estado, como observa François Dosse:

O jogo político, a vida parlamentar, os partidos políticos são postos de lado [...]. O estado é suspeito e rejeitado como exterior à sociedade, como corpo alógeno, e suscita um fenômeno de rejeição violenta [...]. A rejeição do aspecto político é também manifesta em Marc Bloch e Lucien Febvre. Traçam um percurso centrado nos aspectos econômicos e sociais, abandonando completamente o campo político, que para eles se torna supérfluo, anexo, ponto morto no horizonte deles (1992, p. 25).

Outro deslocamento em relação ao objeto pode ser observado na terceira geração dos *Annales* que vai se preocupar, assim como o método de Michel Foucault, com tudo aquilo que pertence à atividade humana. Nesse ponto da história, estamos lidando com outro contexto: incide nos anos 70 a crise mundial do petróleo trazendo consequências profundas: desemprego, recessão, inflação e crise na ideia de progresso. Portanto, como

⁵ Na parte final de seu texto “Michel Foucault: o discurso nas tramas da história”, Gregolin (2004a) discorre mais detalhadamente sobre as transformações que Foucault opera no campo da história e que influenciaram os novos historiadores.

uma maneira de reencontrar o tempo, há a valorização da simplicidade e da volta às tradições. Assim, como desde *A história da Loucura* ([1961]1978) de Foucault, os historiadores se voltam para os oprimidos: vão contar a história dos loucos, dos transgressores, das feiticeiras, das minorias, das mulheres - em decorrência do movimento feminista do maio de 1968.

Ainda sobre a mutação de objeto provocada principalmente pela conjuntura da década de 70, Dosse (1992, p.170) reflete:

O povo, despojado enquanto força política potencial, inexistente enquanto força social capaz de submeter a ordem dominante em direção a uma outra sociedade, ressurgiu neste discurso antropológico como material estético, em seus fatos e gestos cotidianos. Os humildes renascem em sua singularidade, como mundo à parte, mas no quadro insuperável da força dos poderosos. A influência da etnologia no discurso histórico apresenta-se como discurso de integração, na sociedade técnica, de outros componentes, de outros valores, ao restituir seu direito de cidadania.

A história tradicional, ao centrar-se nas narrativas dos grandes homens e seus grandes feitos, no aspecto político e vendo os fatos pela perspectiva do Estado, priorizava como arquivo os documentos oficiais, ou seja, o ponto de vista adotado pelo historiador era o mesmo de quem detinha o poder. Priorizando a história popular, do cotidiano, construída pelos marginalizados, pelas pessoas comuns, é fundamental procurar outros tipos de evidências: as visuais, os usos, os costumes, a comunicação e tradição oral, a estatística etc. Sobre isso, Voltaire (apud DOSSE, 1992, p.94) já reclamava em meados do século XVIII: “apenas foi feita a história dos reis, ministros e generais, mas nossos costumes, leis, hábitos, vestuário e espírito não estão lá”.

Outra mudança de paradigma está na capacidade de desvencilhar-se da ambição de ser objetiva, imparcial, de querer contar os fatos como eles de fato aconteceram. Para Foucault (2000), no entanto, é inútil pretender contar os fatos de maneira totalmente imparcial, porque nossa percepção dos fatos está estreitamente ligada aos pontos de vista produzidos pela nossa cultura: “O discurso do historiador só terá valor enquanto for parcial, local e individual” (DOSSE, 1992, p.185). Segundo Gregolin (2004a, p.24), “a História nunca é história-pura, mas história-para”. Essa nova maneira de perceber a história tem como consequência cada vez mais a amplitude do documento, podendo constituir-se de:

[...] escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto, são, para a nova história, documentos de primeira ordem (ibid.).

Não há em Foucault, a pretensão de julgar a verdade dos fatos, pois a função da arqueologia é descrever os acontecimentos discursivos tal como eles são produzidos historicamente, estabelecendo suas condições de existência, não de validade. Quer saber como esses discursos se efetivam, tornam-se verdadeiros pela e na prática discursiva, não ambiciona se envolver na querela se aquilo que afirmam é ou não autêntico ou verdadeiro, ou ainda “se suas proposições são plausíveis” (GONÇALVES, 2009, p.8), pois a arqueologia, por estar interessada pelos saberes e não pela ciência, concebe que a verdade nada mais é que uma construção histórica.

Foucault também considera errôneo querer julgar os saberes produzidos no passado como ultrapassados ou fontes rudimentares de um saber mais evoluído, tomando como critério de comparação a situação presente na qual se insere o historiador. O que deve ser levado em consideração na análise de um saber são suas condições de existência de acordo com o seu tempo contemporâneo, no momento em que foi possível emergir. Sua preocupação é desvendar as regras de uma determinada época que permitiram identificar o discurso como científico, legítimo, verdadeiro ou falso, patológico ou errado (BARROS, 2009). Em outras palavras

A história arqueológica nem é evolutiva, nem retrospectiva, nem mesmo recorrente; ela é epistêmica; nem postula a existência de um progresso contínuo, nem de um progresso descontínuo; pensa a descontinuidade neutralizando a questão do progresso, o que é possível na medida em que abole a atualidade da ciência como critério de julgamento de um saber do passado. [...] Melhor do que um julgamento, a normatividade arqueológica é a ordenação dos saberes de uma época a partir do próprio saber considerado em sua generalidade, profundidade e contemporaneidade (MACHADO, 1982, p.157)

A arqueologia tampouco se preocupa com a origem dos discursos ou com a sistematicidade cronológica. Também não procura estabelecer uma unidade entre os enunciados, relações forçadas que buscam solidificar o espírito de uma época ou de uma cultura, transformando-os em uma consciência coletiva. Foucault afirma que, em se tratando de discurso, seria inútil debruçar-nos sobre a tarefa de apoderar-nos da primeira

aparição de um acontecimento discursivo verdadeiro, pois todo discurso manifesto encontra repouso sob um já-dito, impossível de recuperar. Além dessa busca pela origem da irrupção de um enunciado, Foucault condena a análise que tenta a todo custo, unificar os fenômenos discursivos, que tenta apagar as dispersões, as diferenças, em prol de um mesmo princípio organizador, apagando as suas singularidades. Segundo o autor, a arqueologia não deve “negligenciar nenhuma forma de descontinuidade, de corte, de limiar ou limite” (FOUCAULT, 2000, p.35), e por isso ele volta a criticar a história tradicional:

Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos (ibid., p.6).

A arqueologia também não tem caráter interpretativista, ou seja, não possui a intenção de desvendar as intenções conscientes ou inconscientes dos documentos, de constituir das entrelinhas, um outro discurso além daquele que foi de fato realizado.

Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (ibid., p.31).

Uma vez contextualizados os diálogos entre a arqueologia e a história e adiantada a explanação de alguns dos seus princípios teóricos como alternativos a outros métodos de análise, vejamos brevemente alguns dos conceitos fundamentais para a compreensão de seu método. Em seguida, explanaremos sobre como se aplica o método como ferramenta de análise nesta pesquisa.

2.2 Elucidando alguns conceitos

Ao pretendermos discorrer sobre a formação do discurso do ensino de línguas estrangeiras sobre a interculturalidade, devemos debruçar-nos na difícil tarefa de comentar termos tão complexos como os conceitos da análise do discurso aqui utilizados, de maneira concisa. E mais do que uma explicação sucinta, nosso desafio é o de sair desse labirinto conceitual sem cair na tentação de mencionar outros inúmeros

conceitos foucaultianos relacionados à arqueologia, o que tornaria nosso tópico demasiado extenso.

No entanto, essa tarefa faz-se extremamente necessária devido à polissemia de alguns desses termos. Enunciado na teoria foucaultiana não é, por exemplo, o mesmo enunciado “de Bakhtin, de Benveniste ou de Ducrot” (VOSS; NAVARRO, 2011, p.35). Discurso não é aquele pronunciado por políticos, nem aqueles textos pronunciados com eloquência de recursos estilísticos rebuscados (FERNANDES, 2008), nem arquivo possui a mesma acepção comumente conhecida, como veremos a seguir.

Arquivo

Segundo as palavras de Foucault, o “termo ‘arqueologia’ remete ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” (FOUCAULT apud BARROS, 2009, p.36). A noção de arquivo no pensamento foucaultiano não está relacionada ao significado corrente de conjunto de documentos impressos ou virtuais sobre um determinado assunto, Foucault o denomina como um sistema que governa as leis de enunciabilidade dos discursos, ou seja, o arquivo define: as condições que propiciaram sua aparição, suas formas de conservação e reativação na memória dos homens, seus limites, suas formas de apropriação segundo o lugar de onde se fala. Além disso, sob suas regras os enunciados podem ser reconhecidos como válidos, discutíveis, inválidos, estranhos, etc. É importante, para melhor compreender a noção de arquivo, definirmos antes os termos enunciado, discurso e formação discursiva tal como concebidos por Foucault.

Enunciado

Como dito anteriormente, enunciado possui um significado muito particular na teoria foucaultiana. Em *A arqueologia do saber*, o autor define enunciado em uma situação de comparação negativa, como de costume, com a frase, a proposição e o ato de fala⁶. Mas isso não quer dizer que ele, o enunciado, não possa eventualmente

⁶ O autor diz que enunciado não pode ser confundido com proposição, pois há casos, em que - para citarmos somente um - podemos ter dois enunciados distintos, mas que a lógica considera como uma única proposição. Por exemplo, enquanto a lógica considera as construções “ninguém ouviu” e “é verdade que ninguém ouviu” como indiscerníveis, ou seja correspondem a uma única proposição, Foucault as considera como dois enunciados distintos, pois não são formulações intercambiáveis, cada uma podendo perfeitamente ocorrer com significados distintos em contextos sócio-históricos distintos. Em relação à frase gramatical, podemos ter enunciados quando não encontramos frases: um quadro classificatório das espécies botânicas, uma equação de segundo grau, um gráfico, etc. por exemplo são constituídos de enunciados, não de frases nem de atos de fala. Por fim, Foucault diferencia enunciados de atos de fala

coincidir com alguma dessas unidades, já que de fato, podemos encontrar enunciados que são frases, outros que são proposições e outros que se ajustam às formas de um ato de fala.

Em contrapartida, “encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados nos quais não se pode reconhecer nenhuma frase e também encontramos mais enunciados do que os *speech acts* que podemos isolar” (ibid. p.95).

Sem critérios estruturais em que possamos nos fundamentar, cabe-nos dizer abstratamente que são eles as unidades elementares dos discursos e que se materializam de diferentes maneiras. Podem ser, por exemplo,

[...] qualquer série de signos, de figuras, de grafismos ou de traços – não importa qual seja sua organização ou probabilidade – é suficiente para constituir um enunciado, e que cabe à gramática dizer se se trata ou não de uma frase; à lógica, definir se ela comporta ou não uma forma proposicional; e à análise, precisar qual é o ato da linguagem que pode atravessá-la? Neste caso, seria necessário admitir que há enunciado desde que existam vários signos justapostos – e por que não, talvez? – desde que exista um e somente um (FOUCAULT, 2000, p. 96).

O que Foucault quer dizer ao esclarecer que não podemos comparar fielmente os enunciados às unidades já conhecidas pela gramática, pela lógica ou pela análise dos atos de fala, é que realmente não existe uma unidade fixa a que podemos chamar de enunciados, e sim que eles correspondem a funções que podem ser descritas de acordo com as suas condições, com as regras que as controlam e no campo que as realiza.

Para descrever a completude de um enunciado, devemos pensá-lo como uma função, definida a partir de quatro elementos básicos: um referencial, uma função sujeito, um campo associado e uma condição de materialidade, explicitados a seguir.

- a) A função referencial corresponde ao fato de que todo enunciado possui um objeto, algo que ele enuncia. Não é, no entanto, uma correspondência entre pensamento e objeto, ou melhor, entre as palavras e as coisas. Segundo Foucault (2000, p. 104), o enunciado está

pois apesar de ambos terem em comum a consideração da linguagem em uso e do aspecto social, um ato de fala precisa de mais enunciados para se constituir. Além disso, a teoria dos atos de fala considera a intencionalidade do falante, o que para a Análise do Discurso não é cabível, já que considera que os enunciados estão na esfera do histórico e do inconsciente. Para mais detalhes ver páginas 89-99 da *A Arqueologia do Saber* (2000) de Foucault e páginas 167-168 de *Ciência e Saber* (1982) de Roberto Machado.

[...] ligado a um “referencial” que não é constituído de “coisas”, de “fatos”, de “realidades”, ou de “seres”, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá a frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade.

- b) A segunda função do enunciado está ligada ao fato de que “alguém” precisa enunciá-lo. Esse “alguém” não está associado a um produtor “real” ou a um autor específico, a não ser que se refira àqueles discursos que exigem essa função de autor explicitada, “em campos especializados, como a filosofia, literatura ou ciência”, onde um autor pode ser requerido. Há, no entanto, “discursos que circulam pelas conversas de corredor, na viagem de ônibus, instruções técnicas, sem a necessidade de fixar alguém como sendo a sua fonte” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 214). Corresponde a um sujeito, que tampouco é tomado aqui como a função gramatical de uma frase, trata-se de um lugar, um espaço vazio que pode ser ocupado por indivíduos diferentes, porém sob determinadas condições, afinal, os enunciados não podem ser proferidos por qualquer pessoa, existem regras que determinam quem pode ocupar essa função do sujeito do enunciado. Em outras palavras,

Assim, como essa determinada pessoa diz-se autora, outros também poderiam ser na medida em que procedessem dessa e não de outra maneira. Os acessos ao discurso ficam, dessa forma, restritos, pois nem todos podem ser considerados autores, nem todos estão investidos do poder de falar aquilo que é considerado verdade (ibid).

- c) Outra característica da função enunciativa é que todo enunciado coexiste com outros enunciados, isto é, depende, para existir, de um campo associado, em que está em relações com enunciados passados e que permite que dele venham a se desenrolar enunciados futuros. É esse jogo enunciativo que faz com que eles se apoiem uns nos outros, se reafirmem, se reatualizem, se oponham, se reproduzam e se distingam. Por isso Foucault insiste na formulação de que os enunciados não são livres, neutros ou independentes,

eles fazem parte de uma série onde desempenham um papel específico no meio dos outros. Pelas palavras do próprio autor,

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série, de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola (FOUCAULT, 2000, p.114).

- d) Por último, Foucault explica que o enunciado deve ter necessariamente uma existência material que garanta sua inscrição na história. É necessário, ainda, que haja uma superfície onde os enunciados possam tomar corpo e deixar sua marca, ainda que seja uma marca na memória. Além de uma materialidade e de uma superfície, os enunciados precisam ter uma data, serem proferidos em uma época e um lugar específicos. Assim, “quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade” (FOUCAULT, 2000, p.116) e assim temos novos enunciados. Caso contrário, quando as diferenças não são capazes de mudar a identidade do enunciado, mesmo que

uma informação dada [possa] ser retransmitida com outras palavras, com uma sintaxe simplificada, ou em um código convencional; se o conteúdo informativo e as possibilidades de utilização são as mesmas, poderemos dizer que ambos os casos constituem o mesmo enunciado. (ibid., p.119)

Discurso e formação discursiva

Assim, como vimos anteriormente com o enunciado, o discurso possui uma característica própria dentro da obra de Foucault (2000, p. 55-56):

[...] gostaria de mostrar que os ‘discursos’, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e a língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência

muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. ‘As palavras e as coisas’ é o título – sério – de um problema; é o título – irônico – do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), *mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos*. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

O discurso possui um espaço limitado de comunicação, onde se cruzam língua e história, é um espaço de onde emergem significações, é uma reunião de práticas discursivas “que instauram os objetos sobre os quais enunciam, circunscrevem os conceitos, legitimam os sujeitos enunciadore e fixam as estratégias sérias que rareiam os atos discursivos” (BARONAS, 2004, p.50). O próprio Foucault exemplifica em quais casos temos discursos que se apoiam em um mesmo sistema de formação, como por exemplo, o discurso econômico, o clínico, o da história natural, etc. (GREGOLIN, 2004a). No entanto, ao contrário do que parece, observando os exemplos acima, um discurso não precisa necessariamente se referir a disciplinas, nem às figuras que delineiam as ciências que virão. Podem existir discursividades menos marcadas institucionalmente, como o discurso cotidiano, o racista, o feminista, o publicitário, o do mercado de trabalho, o neoliberal, o transgressor, etc. Poderíamos citar uma infinidade deles observando as atuais pesquisas realizadas no campo da AD, já que, na verdade, quem estipula essas regras é o próprio objeto de estudo. No último capítulo d’*A Arqueologia do saber* (2000), Foucault dedica um tópico para afirmar que há a possibilidade de que a arqueologia possa ser utilizada para tratar de outros domínios do saber que não as figuras epistemológicas, por ele priorizadas em suas obras.

Em outras palavras, o discurso é “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de condições historicamente determinadas” (REVEL, 2005, p.37). Isso quer dizer que os enunciados, embora dispersos, sem ligação aparente entre si, se agrupam sob determinadas regularidades, isto é, por um feixe de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias⁷.

⁷ Como não pertence aos objetivos deste trabalho explorar essas relações, ver *Arqueologia do Saber* p.35-78.

Segundo Fischer (2012, p.79),

a formação discursiva deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o "princípio de dispersão e de repartição" dos enunciados segundo o qual se "sabe" o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funcionaria como "matriz de sentido", e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, "naturais".

Para concluir, podemos compreender esses conceitos de forma hierarquizada, sendo os enunciados a noção molecular de um discurso e o arquivo, “uma noção mais ampla que produz e encerra os enunciados”. Esses são produzidos no interior de uma função enunciativa, que apresenta quatro características: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade, e que se organizam em discursos dos quais derivam formações discursivas (SARGENTINI, 2006, p.37).

A ordem do discurso

A expressão “a ordem do discurso” usada por Foucault desde a *Arqueologia do Saber* (2000), ganha um debate mais aprofundado quando, em 02 de dezembro de 1970, ele profere sua aula inaugural no Collège de France. Esse texto intitulado justamente *L'ordre du discours* (A ordem do discurso) nos oferece uma rica discussão sobre os mecanismos de controle discursivo, ou seja, o fato de que os discursos existem sob e exercem determinadas regras de controle, seleção, organização e distribuição e obedecem a uma “ordem do discurso” própria a um período particular; possui, portanto, “uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas” (REVEL, 2005, p.37).

Para o filósofo, esses procedimentos de controle e exclusão do discurso são divididos em externos, que impedem a criação dos discursos, e internos, que os controlam e os limitam.

Aos processos externos correspondem a interdição, que define o que pode ser dito, por quem e em qual circunstância; a segregação como um processo para invalidar ou rejeitar determinados discursos - Foucault exemplifica com o discurso do louco, que não é acolhido pela sociedade; e a vontade de verdade -; a pressão sobre a produção

discursiva exercida por certas instituições da sociedade, para silenciar o falso e fazer circular o verdadeiro.

Os processos internos correspondem às funções de autor (a individualidade deste limita o sentido do discurso), disciplinas (regras e adaptações às quais devem se adequar o discurso para serem considerados válidos ou dignos de credibilidade) e comentário, que objetiva dizer o que está silenciado no texto, refere-se a repetição de discursos já existentes, construindo novos discursos.

Além dos procedimentos internos e externos há um terceiro: as condições para a formulação dos discursos, “de impor aos indivíduos que os pronunciam, certo número de regras e assim, de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (FOUCAULT, 1999a, p. 36-37). Esses mecanismos não buscam evitar o acaso de sua aparição ou controlar o poder do discurso, mas referem-se à rarefação dos sujeitos que falam: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (ibid. 37). Analisar a ordem do discurso é observar os mecanismos que distribuem os discursos, como a estrutura social ou institucional mantém e dissemina esses valores para torná-los oficialmente aceitos.

Encerremos esse “círculos concêntricos” de conceitos retomando o primeiro deles (o arquivo) pelas palavras do próprio Foucault, recompiladas por Gregolin (2004b) em *O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas*:

Trata-se do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios [...] tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo. [...] O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] é o que define o sistema da enunciabilidade do enunciado-acontecimento. [...] é o sistema de seu funcionamento. [...] entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados. [...] O arquivo não é descritível em sua totalidade e incontornável em sua atualidade (FOUCAULT apud GREGOLIN, 2004b, p. 41).

[...] "arquivo" é o centro em torno do qual gravitam os outros conceitos operatórios da minha análise. *O arquivo forma o horizonte geral a que pertencem a descrição das formalidades discursivas, a análise das positivities, a demarcação do campo enunciativo. Por isso, o nome de arqueologia aos estudos que venho empreendendo. Como você afirmou, restrinjo o sentido de "arqueologia", pois ele não deve incitar à busca da origem ou a uma escavação geológica. Ele designa o tema geral de uma descrição que interroga o já-dito no nível de sua existência: da função enunciativa que nele se exerce, da*

formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo (ibid., p.42, grifo do autor)

2.3 A aplicação do método: para uma arqueologia da interculturalidade

Todo saber possui uma história. A função da arqueologia é justamente fazer a análise histórica desses saberes por meio da articulação entre os acontecimentos discursivos e os não discursivos, a eles de alguma maneira relacionados. Podemos perceber que a arqueologia pertence ao espaço do saber, ou seja, paira sobre um conhecimento que, embora não tenha atingido o limiar de cientificidade, e não sendo também mera doxa, possui regularidades com base em um a priori histórico que possibilitou que “ideias pudessem aparecer, ciências se constituir, experiências se refletir em filosofias, racionalidades se formar para, talvez, logo se desfazerem e desvanecerem” (FOUCAULT apud MACHADO, 1982, p.158).

Além disso, todo saber possui uma relação intrínseca com o poder. Ora, o saber e a vontade de verdade, se estabelecem em instituições determinadas onde são reforçados e reconduzidos por toda uma espessura de práticas. O discurso é produto da sua época, do poder e do saber de seu tempo, por isso obedecem a ordens, a tecnologias do poder que os fazem funcionar. Assim, o saber pressupõe relações de poder e não existe poder sem que se tenha estabelecido um saber, como ratifica Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1999b) ao dizer que:

o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1999b, p. 32)

Aplicaremos a arqueologia, em nosso trabalho, à história da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras (LE), a fim de reconstruir o seu trajeto e sua formação como objeto do saber da linguística aplicada ao ensino de línguas. É a arqueologia que nos permitirá refletir sobre os enunciados que constituem a interculturalidade enquanto uma dimensão do ensino de língua estrangeira, analisando suas materialidades, suas condições de emergência e as regras que a fazem, em um momento dado, ter adentrado na ordem discursiva do ensino de línguas.

Fazer a reconstituição desses caminhos trilhados pela interculturalidade, não significa necessariamente definir a sua gênese: apurar como, quando, onde surgiu, quem a pronunciou pela primeira vez e em que campo do saber. Perscrutar minuciosamente a origem dos saberes não é tarefa pertinente para a arqueologia essencialmente porque a fonte original de todo discurso escapa a toda delimitação histórica, já que todo discurso, como já citamos acima, provém de outras vozes, de um já-dito pertencente a vários outros lugares por meio da dinâmica social.

Segundo o próprio Foucault (2000, p.28),

[...] jamais é possível assinalar, na ordem do discurso, a irrupção de um acontecimento verdadeiro; que além de qualquer começo aparente, há sempre uma origem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente. Desta forma, seríamos fatalmente conduzidos, através da ingenuidade das cronologias, a um ponto indefinidamente recuado, jamais presente em qualquer história; ele mesmo não passaria de seu próprio vazio; e partir dele, todos os começos jamais poderiam deixar de ser recomeço ou ocultação.

Essas indagações, embora possam servir a outros métodos de análise, são infrutíferas para a arqueologia, pois essa é uma teoria das práticas discursivas “cujo centro é a descrição dos acontecimentos, a descrição das transformações dos enunciados, dos discursos” (FISCHER, 2012, p.24). Sendo assim, o que podemos encontrar ao interrelacionar diferentes saberes são as superfícies primeiras de emergência do termo interculturalidade, indagar o que se passou em diferentes campos para que a preocupação com a cultura se tornasse relevante para o ensino de línguas estrangeiras da maneira como ela é tomada no presente. Questionamos o fato de se fazer uma história buscando o marco inaugural do objeto, “por que não indagar sobre uma proveniência, que nos fala de marcas singulares, sutis, que faz multiplicarem-se mil acontecimentos dispersos, para além das puras objetividades datadas e da solenidade dos grandes acontecimentos” e ainda:

Por que, enfim, não perguntar sobre pontos dispersos de surgimento, emergência de determinados discursos, emergência que sempre se dará no interior de um jogo complexo de forças, de confrontação, e que não ocorreria num lugar específico, nem poderia ter fronteiras muito nítidas, mas que seria, antes, jogo produzido em interstícios – de poder, de saber, de modos de subjetivação, de linhas de fuga? (FOUCAULT apud FISCHER, 2012 p.29)

Fazer a arqueologia implica pensar que cada deslocamento, cada circunstância de aparição, sejam novos sujeitos ou novos objetos fazem com que, a cada novo contexto, tais discursos também sejam considerados novos e verdadeiros. Sua função metodológica é entender as condições históricas que possibilitaram a irrupção desses novos acontecimentos discursivos. Esses discursos serão analisados na sua materialidade, naquilo que efetivamente produzem hoje, em termos educacionais, e que irá perfazer o âmbito da interculturalidade. Pretendemos explicar, então, sob quais pontos dispersos da sua irrupção, quais novos contextos - considerando os fatores internos e externos ao discurso, a área do ensino de línguas estrangeiras pôde utilizar e consolidar esse saber.

Como se pode notar, nossa investigação não se limita às fronteiras de uma disciplina, ou a um determinado objeto. Ao contrário, percorre domínios que não precisam, aparentemente, ter uma relação intrínseca entre si. Essa é uma das características da arqueologia: conceber os discursos como pontos de dispersão, na impossibilidade de aplicarmos critérios pertinentes de unidade. O que ela faz em meio a essa heterogeneidade de discursos é procurar relacioná-los investigando se é possível estabelecer semelhanças, compatibilidades, transformações, assinalar coerências ou inclusive incompatibilidades entre os enunciados. Além disso, ela busca definir as condições que propiciaram sua aparição, suas formas de conservação e reativação na memória dos homens, seus limites, suas formas de apropriação segundo o lugar de onde se fala, e como, sob suas regras, os enunciados podem ser reconhecidos como válidos, discutíveis, inválidos, estranhos, etc.

Concluimos reafirmando que nossa pesquisa seguirá os princípios metodológicos da arqueologia por descartar, ou pelo menos não ter como ponto principal, características como linearidade cronológica, evolução, continuidade, veracidade, origem, fontes, cientificidade, interpretação. Terá como objeto a unidade dispersa do discurso, provenientes de diferentes áreas e contextos.

Por último recompilaremos as análises efetuadas nos capítulos da dissertação para podermos enfim, expor nossos resultados finais, e apontar como nossa sociedade tem pensado a interação cultural nos últimos anos. Trata-se de reunir

[...] o conjunto de condições que regem, em um momento dado e em uma sociedade determinada, o surgimento dos enunciados, sua conservação, os laços estabelecidos entre eles, a maneira pela qual os agrupamentos em conjuntos estatuários, o papel que eles exercem, a

série de valores ou sacralizações pelos quais são afetados, a maneira pela qual são investidos nas práticas ou nas condutas, os princípios segundos os quais eles circulam, são recalçados, esquecidos, destruídos ou reativados (FOUCAULT apud ODDONE, 2007, p.115).

3 O PAPEL DA CULTURA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

“Darwin nos informó que somos primos de los monos, no de los ángeles. Después supimos que veníamos de la selva africana y que ninguna cigüeña nos había traído desde París. Y no hace mucho nos enteramos de que nuestros genes son casi igualitos a los genes de los ratones. Ya no sabemos si somos obras maestras de dios o chistes malos del diablo”.
Eduardo Galeano (2008, p.2010)

Não há controvérsias entre nenhum pesquisador (e nenhuma pessoa leiga também) que os homens são diferentes. Diferem nos modos de comer, de andar, de se vestir, de pensar, de festejar, de atribuir significado aos acontecimentos do mundo, enfim, de interpretá-lo como um todo. Essas diferenças foram encaradas de diversas maneiras ao longo dos séculos pelos estudos que de algum modo se interessavam pelo homem, como veremos adiante. Hoje, a partir dos avanços dos estudos fisiológicos e antropológicos, temos plena consciência de que essas diferenças são, em sua maior parte, devido a diferentes padrões culturais. Acompanharemos neste capítulo, como as Ciências Humanas, sobretudo a Antropologia Cultural e os Estudos Culturais, deslocaram e ampliaram o conceito de cultura, para mais adiante observarmos como esse saber se relaciona com a ideia de cultura pela perspectiva da interculturalidade, tal qual ela é concebida no ensino e aprendizagem de línguas.

Terry Eagleton (2005) em seu livro *A ideia de cultura* nos expõe à complexidade do termo e às contradições que o envolve: natural e artificial, determinismo e liberdade, o dado e o criado, ação e passividade, desejo e necessidade, criatividade e limite etc. Todas essas contradições pelas quais passa o seu significante podem ser em parte compreendidas se acompanharmos os seus deslocamentos semânticos discursivos desde sua concepção mais remota a qual se conhece (ainda do latim) às concepções modernas e pós-modernas. Para melhor sistematizar todas essas matizes de significados, tomaremos emprestada, adaptando-a aos nossos propósitos, a classificação de J.B. Thompson (2009) que as divide em quatro concepções: clássica, descritiva, simbólica e estrutural.

3.1 Concepção clássica de cultura

Etimologicamente, a palavra *cultura* deriva do latim e significa “uma parcela de terra cultivada”, como sentido estático, usada como substantivo. No século XVI começa

a se formar o conceito de cultura como uma atividade, “a ação de cultivar a terra”, devendo os homens trabalhá-la para então desenvolvê-la (CUCHE, 1999). É a partir do século XVII que a palavra cultura passa a ser mais ordinária e dá-se a transformação para seu sentido figurado. Deixa de pertencer ao campo semântico de cultivo do solo e passa a ser associada ao cultivo da mente. No entanto, é só no século XVIII que ela se impõe definitivamente pelo sentido figurado e se desassocia dos seus complementos, pois até então falávamos da cultura da arte, cultura das ciências etc. e passa, sozinha, a designar a formação e a educação do espírito.

Apropriar-nos-emos da ideia de Denys Cuche (1999) de começar nossa discussão sobre os deslocamentos da palavra cultura tal qual ela foi concebida em língua francesa. A opção por destacar essa língua em particular se deu, pois a França exercia, entre os séculos XVII e XVIII, grande influência sobre os outros territórios europeus, sobretudo porque cultura é uma palavra prosaica do vocabulário do Iluminismo, que apesar de surgido na Inglaterra, encontra na França o seu desenvolvimento e seu apogeu.

O século das luzes centrou toda a sua ideologia no desenvolvimento do homem e esteve dedicado a promover a razão, a educação e o progresso com o objetivo de reformar a sociedade que até então havia estado à mercê da Igreja e do Estado. Assim, o termo cultura também esteve associado, nesta época, às ideias de evolução do espírito por meio da instrução dos homens. No entanto, em língua francesa, não é a palavra *cultura* que terá popularidade, mas sim outra palavra do mesmo campo semântico: sua homóloga, “civilização”⁸. Para os iluministas franceses, civilização “designa o afinamento dos costumes, e significa para eles o processo que arranca a humanidade da ignorância e da irracionalidade” (CUCHE, 1999, p.22). Sendo a ideia de civilização ligada ao progresso e à perfectibilidade humana, os iluministas acreditavam na existência de povos mais civilizados que outros e que os mais avançados deveriam ajudar os “selvagens” a encontrar o caminho rumo à civilidade. Assim, o termo civilização na França estava relacionado tanto à conduta polida quanto ao

⁸ Para melhor compreender os conceitos de cultura e civilização, pode-se recorrer ao trabalho de Norbert Elias “O processo civilizador” (1994), onde o autor procura observar como os homens se tornaram “civilizados”, chamando a atenção para o fato de que os desenvolvimentos dos modos de conduta não passaram de um condicionamento social, ou seja, determinados comportamentos foram ensinados e construídos pelas relações sociais. Além dessa análise, Elias dedica uma parte do seu livro para discutir os termos cultura e civilização no modo como foram utilizados pela França, Alemanha e Inglaterra durante o século XVIII.

comportamento ético: “Ser civilizado inclui não cuspir no tapete assim como não decapitar seus prisioneiros de guerra” (EAGLETON, 2005, p.19).

Na Alemanha, no entanto, outro fenômeno se formava em relação à palavra cultura. No século XVIII, a nobreza alemã, bem como quase toda a Europa, sofria fortes influências da vida da corte francesa. Para eles, os costumes dos nobres franceses era o modelo por excelência de vida civilizada: falar e se comportar como um francês era sinônimo de *status* na corte nobiliárquica alemã. Entretanto, a burguesia intelectual alemã (*intelligentsia*), situada à margem da nobreza, critica esses valores, associando-os a refinamentos fúteis e levianos, passando a utilizar o termo *kultur* – cultura adaptado do francês ao idioma alemão – como uma forma de subversão dos valores da nobreza alemã e uma maneira de se diferenciar dela.

Em outras palavras, enquanto que na França as palavras cultura e civilização eram intercambiáveis, sendo a última mais usada e designando o modo de vida educado, tanto no sentido de polidez como no de uso exclusivo da razão, a *intelligentsia* reservou ao termo *kultur* outro tipo de refinamento, àquele ligado à elite intelectual. Assim, na Alemanha a palavra abrangia as atividades intelectuais em geral, como a ciência e a filosofia, e principalmente às atividades mais imaginativas como a música, a pintura, a literatura, etc.

Para Thompson (2009), tanto os termos civilização da França, como o termo *kultur* da Alemanha, estão agrupados sob a concepção clássica de cultura que se relaciona à ideia de processo de desenvolvimento intelectual:

Cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressivo da era moderna (THOMPSON, 2009, p. 170).

A concepção clássica de cultura está relacionada ao uso do termo por intelectuais europeus do século XVIII, especialmente franceses, alemães e ingleses, que a associavam a contextos principalmente intelectuais e artísticos. Persiste ainda hoje, em nossa sociedade, essa concepção de cultura, apesar de o termo também poder ser empregado com muitos outros significados, como veremos adiante. Ser culto, por exemplo, ainda é sinônimo de um indivíduo de modos refinados e que sabe apreciar as obras de arte, sobretudo quando essa arte é legitimada, ou seja, de valor reconhecido pelas instituições que a produzem, a difundem e a regulam (EAGLETON, 2005). Para

que a arte tenha valor e seja considerada produto de uma cultura, é necessário que esses produtos sejam sancionados pela sociedade, ou seja, que pertençam ao que aquela sociedade admite que seja representativo de sua cultura. Outros autores intitularam essa concepção clássica de cultura, de Cultura com maiúscula ou de Alta Cultura.

O século XIX e as concepções científicas de cultura

A partir do século XIX, outra ideia de cultura, diferentemente daquela restrita à produção intelectual e artística, surge no entorno europeu.

O termo civilização começa a adquirir uma concepção negativa relacionada diretamente ao imperialismo e, por isso, desacreditada por recomendar um modo de vida calcado no esclarecimento e no refinamento de vida segundo os padrões das sociedades europeias ocidentais. Civilização passou a ser percebida como etnocentrista, “abstrata, alienada, fragmentada, mecanicista, utilitária, escrava de uma crença obtusa no progresso material” (EAGLETON, 2005, p.23). Segundo Norbert Elias, o conceito de civilização é redutor e relativo pois,

[...] expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas "mais primitivas". Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo, e muito mais. (1994, p.23, grifos do autor)

Os ventos da ciência já soprados desde o século anterior e o alargamento cada vez mais extenso de diversas áreas do conhecimento trazem a possibilidade de pensar a diversidade humana por outros ângulos. Antes de apresentarmos os pontos de vista das disciplinas científicas nascidas nesse século, a antropologia e a sociologia, apresentaremos outro fenômeno amplamente difundido e que também tentará explicar essas variações de comportamento: o mito das raças.

O mito das raças

O mito da raça consiste na afirmação de alguns pesquisadores do século XVIII e XIX de que os homens se diferenciam pela raça. Dentre esses pesquisadores podemos citar, como os mais influentes, o francês Conde de Gobineau que publica no início da

década de 1850 um ensaio chamado *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* e, mais adiante, no final do século XIX o escritor britânico Houston Stewart Chamberlain que publica o seu livro *Os fundamentos do século XIX*, com escritos sobre a superioridade da raça ariana que inspirará o nazismo alemão.

Segundo as afirmações desses e de outros pesquisadores que enxergam a história da humanidade sob a classificação das raças, os povos de culturas “superiores”, possuíam anatomia cerebral também superior, sendo então a raça mais desenvolvida. Essa ideia de raças encontrou seu aliado principal na teoria evolucionista⁹ da época, que coloca a raça branca como a mais evoluída e todas as outras ainda em processo de evolução, são os atrasados, os inferiores.

Esses tipos de argumentos serviram de base, e ainda sentimos os seus reflexos, para justificar a exploração que praticavam as classes dominantes ocidentais, brancas e imperialistas em relação às outras “raças” segundo suas classificações (LEONTIEV, 1980).

Leontiev (1980) discute essa questão em seu texto “O homem e a cultura”, relatando inúmeros casos de que ao perceberem seus interesses ameaçados ou imersos no seu etnocentrismo, a classe dominante não poupou esforços para usar sua influência na ciência, na imprensa e no campo militar. É o caso, por exemplo, dos argumentos dos escravocratas ao sentirem os ventos da libertação dos negros nos Estados Unidos. É o caso também dos discursos eloquentes de Hitler sobre a necessidade de se exterminar do território alemão “raças imperfeitas e inferiores” e de tantos outros genocídios. Para tecer uma ligação com o nosso território, podemos pensar também nas atitudes dos colonos europeus em relação aos indígenas americanos e também dos senhores de engenho no Brasil para garantir o apoio da opinião pública para a manutenção do regime escravagista.

Outra tese bastante comum na explicação das diferenças biológicas é a de que a raça humana não provém da mesma espécie de primata, ou seja, as raças não possuem uma origem comum. No entanto, cientificamente, todas essas afirmações fracassaram, elas nunca passaram de inferências influenciadas e mantidas por relações de poder (WHITE, 2009).

⁹ Não se deve confundir, no entanto, a teoria da evolução das espécies de Darwin com as teorias que tentam explicar as diferenças humanas em termos de raças. Darwin nunca afirmou que se sua teoria pudesse ser estendida à espécie humana.

Engels (1980) desmonta essas afirmações narrando como provavelmente tenha se dado a procedência comum da humanidade por meio do processo de transformação física, mental e social do macaco em homem. Ele exemplifica essa afirmação remetendo-se à destreza humana de poder caminhar sobre dois pés. Segundo Darwin, os símios que nos ascenderam “tinham o corpo coberto de pelos, possuíam barba e orelhas pontiagudas e viviam em bandos sobre as árvores” (ENGELS, 1980 p.7). Como subiam em árvores, esses macacos desenvolveram certas habilidades com as mãos que outras espécies não alcançaram e assim, habituados a usarem as mãos e os pés para exercer funções diferentes, foram pouco a pouco perdendo o hábito de caminharem sobre quatro patas e tiveram as mãos livres para desempenhar outras tarefas. Essas transformações não se restringiram às atividades e articulações dos membros do corpo, mas contribuíram para a transformação do macaco em homem como um todo: com mãos livres e aptas a desenvolverem e manusearem ferramentas, eles passaram cada vez mais a aperfeiçoar suas atividades e assim, requerer ajuda mútua para colocar em prática seus trabalhos, passando a trabalhar e a viver cooperativamente. Vivendo em contato, os homens em formação atingiram um ponto em que precisavam comunicar-se si. Essa necessidade criou um órgão específico que os capacitariam a produzirem sons articulados (ibid., p.11). À medida que o homem desenvolvia suas ferramentas, seu corpo e sua sociedade, puderam experimentar novas formas de alimentação e assim contribuir cada vez mais para seu afastamento biológico dos outros animais.

Assim como o homem aprendeu a comer tudo o que era comestível, assim se tornou também capaz de viver em todos os climas. Espalhou-se por toda a superfície habitável da terra (...). E a passagem da temperatura constante do clima da sua pátria primitiva para as regiões mais frias, em que o ano se dividia em verão e inverno, criou novas necessidades: a habitação e o vestuário para se proteger do frio e da umidade, abrindo assim caminho a novos tipos de trabalho e novas atividades. (ibid., p.16-17)

Enfim, com esse exemplo podemos reafirmar que o homem à medida que transformava a natureza para satisfazer suas necessidades, também foi modificado por ela. Transmutou seu corpo e sua mente. Podemos dizer, então, que há uma estreita continuidade entre nós e o meio ambiente. No entanto, conforme afirma Cuche (1999, p.11):

Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informados pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades. [...] a ordem “Seja natural”, frequentemente feita às crianças, em particular nos meios burgueses, significa, na realidade: “Aja de acordo com o modelo da cultura que lhe foi transmitido”.

Não havendo provas de superioridade biológica em relação à capacidade de produzir e assimilar cultura, podemos dizer que não há correlação significativa entre raça e cultura. Não existe nada da sua língua, da sua crença, das suas instituições que tenham sido transportados geneticamente. Todos os povos possuem a mesma carga genética, eles “se diferenciam pelas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhes são colocados” (CUCHE, 1999, p.10).

Ruth Benedict (2005) aponta que pode até ser possível que entre em jogo algum elemento fisiológico nos padrões comportamentais culturais, mas insiste em que se as bases biológicas do comportamento cultural na humanidade existem, eles são na sua maior parte, irrelevantes.

Além disso, muitos autores, na maioria deles sociólogos, se esforçaram para defender que, depois de estabilizado o processo evolutivo de macaco em homem, as diferenças entre esses últimos não dependem de fatores naturais ou biológicos (embora continuem a atuar), mas é criada principalmente pelas relações de poder e pela desigualdade econômica (LEONTIEV, 1980). Ou seja, se a consolidação do homem moderno (*homo sapiens*) só foi possível pela combinação das regras biológicas atuando em conjunto com as atividades relacionadas às necessidades sócio-históricas, “as leis sócio-históricas são as únicas que dirigem agora o desenvolvimento do homem” (LEONTIEV, 1980, p.41). Isso porque depois de definitivamente formado, o homem possui as condições e adaptações motoras e psicológicas para continuar desenvolvendo seu potencial social. Comparada com o lento período de evolução hominídea, podemos dizer que a diversidade física das raças humanas é algo recente (provavelmente há 50.000 anos), em outras palavras,

a humanidade passou a maior parte da sua história envolvida em processo evolutivo comum (...) As raças modernas são apenas isso: modernas. Elas representam adaptações muito tardias e secundárias na cor da pele, estrutura facial, etc., devidas provavelmente em primeiro lugar, a diferenças climáticas, à medida que o *Homo sapiens* se foi estendendo por todo o planeta. (ibid., p.33)

Comprovado do ponto de vista biológico, que todas as raças provêm de uma única origem sem exceção, voltemos às outras hipóteses levantadas que poderiam influenciar a diversidade cultural.

Seguindo Leslie White (2009), também podemos esquematizar essas variações em termos de tempo e lugar.

De fato, uma mesma cultura dificilmente se manterá intacta com o passar dos anos. Essas mudanças podem se dar pelo desenvolvimento das técnicas empregadas para que a vida se torne mais segura e duradoura para os membros daquela cultura em particular, como por exemplo, a evolução da tecnologia e suas consequências em todo o campo social. O avanço tecnológico, por exemplo, modificou profundamente os padrões culturais das sociedades ocidentais. Depois dos avanços tecnológicos, já não são mais as mesmas as brincadeiras das crianças, a relação na sala de aula, as interações sociais, as formas de entretenimento, a publicidade, a indústria cultural como um todo.

Parece óbvio também que uma das causas para a diversidade cultural se deva às localizações ambientais. Fatores como o clima, a flora, a fauna, as condições topográficas, sem dúvida influenciam o comportamento humano. No entanto, White (2009) alerta que os pesquisadores prestam demasiada atenção aos fatores ambientais a ponto de afirmarem que as condições geográficas determinam as culturas. Essa crítica está baseada em um estudo feito entre os esquimós e os índios habitantes da Terra do Fogo na Argentina que provam que mesmo sob condições ambientais muito equivalentes, as suas culturas são muito diferentes. Sem desconsiderar os fatores ambientais que podem exercer certa influência nessa variação, o autor também cita um tipo de variação em relação ao lugar que nem sempre é citada pelos pesquisadores. A questão da localização em termos de centralidade e periferia das culturas influencia a quantidade de interação entre diferentes culturas e conseqüentemente, produz mais trocas culturais. O autor chega a afirmar que essa influência é tão forte que se todas as terras do mundo vivessem em ambiente uniforme, ainda assim notaríamos diferenças no comportamento dos seres humanos por causa da sua localização no globo (WHITE, 2009).

Se não é somente em função do tempo e do espaço que a diversidade humana existe, e desacreditada a explicação biológica para essa questão, no que de fato consiste essa diversidade?

Segundo o pensamento de Leslie White (2009, p.29) o papel fundamental da cultura é o de “tornar a vida segura e duradoura para a espécie humana”. Assim, os

homens transformam a natureza e aperfeiçoam seus objetos e suas habilidades de acordo com as suas necessidades que podem ser de dois tipos: a) as que podem ser solucionadas com recursos materiais do mundo exterior, como os tipos de alimentos, abrigo, vestuário, locomoção etc. e b) as que não são satisfeitas com recursos materiais: são as necessidades psicológicas ou espirituais. Sendo assim, os homens apoiam-se em crenças, rituais, cerimônias, pois, conforme o autor, todas as incertezas e tragédias da vida humana são mais bem encaradas quando ligadas ao consolo e ao conforto proveniente de concepções sobrenaturais.

Segundo White (2009, p.XX), para atingir esse objetivo – tornar a vida mais duradoura e segura – cada comunidade aplicou criativamente os mais diversos empreendimentos para sanar suas necessidades. É nessa criatividade, segundo o autor, que consiste a diferença humana.

No entanto, outro fator que explica a grande diferença das condições de vida está ligada às atividades e a distribuição de bens materiais. Aqui encontramos uma profunda contradição em relação às funções da cultura. Originalmente, como definimos nas páginas anteriores, um dos papéis da cultura é assegurar a existência da espécie humana, livrando-a da fome, do frio, dos perigos, da angústia para que não conheçam nenhum tipo de extenuação. No entanto, o que se nota é cada vez mais o abandono dos princípios da igualdade, colaboração e ajuda mútua em detrimento da “destruição das relações sociais fundadas na exploração do homem pelo homem” (WHITE, 2009, p.71), que são justificadas pelo mito da superioridade das raças e/ou (às vezes, caminham juntas, como o exemplo da escravidão) a exploração do trabalho.

Não se trata de algumas raças serem mais capazes ou menos capazes de desenvolver uma cultura “avançada”, o problema está em duas condições: a) etnocentrismo, uma ótica do pensamento cultural em que os indivíduos de uma cultura julgam outra cultura como atrasada ou inferior segundo seu padrão cultural e b) a impossibilidade de que todos possam marchar pelo caminho do desenvolvimento sem quaisquer limitações, ou seja, são determinadas pelas relações de poder.

É também no século XIX que surge a primeira ciência dedicada exclusivamente ao estudo do homem cultural: a etnologia¹⁰ que faz com que a palavra cultura passe a

¹⁰ Roberto DaMatta (2010) concebe como sinônimo as palavras etnologia, antropologia cultural e antropologia social, pois embora cada um desses conceitos seja usado conforme as tradições antropológicas de cada país e corrente de estudos, todos os termos denotam o “estudo do Homem enquanto produtor e transformador da natureza. E muito mais que isso: a visão do homem enquanto

ser usada em um sentido puramente descritivo e não normativo. Não se fala de como uma cultura deveria ser (polida, educada, refinada, principalmente com gosto elevado às artes), mas como ela definitivamente é, buscando observar em quê de fato os homens se diferenciam, quais soluções encontraram para sanar as dificuldades que lhes apareciam, como categorizaram o mundo. “Ironicamente, ela é mais um modo de descrever as formas de vida de ‘selvagens’ do que um termo para os civilizados” (WHITE, 2009, p.25).

Interessados nas sociedades não europeias, os principais historiadores culturais agrupados por Thompson pela vertente descritiva são os antropólogos britânicos E.B. Tylor (1832-1917) e B. Malinowski (1884-1942).

3.2 Concepção descritiva de cultura

Tylor: universalismo cultural

Tylor é considerado o primeiro a definir etnologicamente a ideia de cultura em seu livro *Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*, de 1871. Foi também o primeiro a estudá-la cientificamente. Para o pesquisador, cultura é o conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, todos os hábitos e capacidades adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade (CUCHE, 1999). Em relação ao seu método de exame, a cultura deve ser um objeto de pesquisa científica, isto é, deve ser estudada com base em análise, classificação e comparação detalhadas e sistemáticas entre diferentes culturas, bem como na reorganização dos passos que levaram o homem da selvageria à vida civilizada.

Assim, Tylor realiza os seus estudos com base no método comparativo e baseado na teoria evolucionista, e sem dúvida foi influenciado na época pelo positivismo e pelo impacto da teoria de Darwin, a ideia de progresso, universalidade e evolução. Para o autor, as diferentes culturas eram vistas como “estágios de um desenvolvimento ou evolução, cada uma como resultado de uma história prévia e prontas a fazer sua parte adequada na moldagem da história do futuro” (TYLOR apud THOMPSON, 2009, p.172). Ou seja, segundo ele, os homens se desenvolveriam e operariam de forma

membro de uma sociedade humana enquanto membro de uma sociedade e de um dado sistema de valores.” (p.35)

semelhante se expostos a condições idênticas de existência. Sendo assim, chegou à conclusão de que a cultura dos povos primitivos representava a cultura original da humanidade pela qual todas as outras culturas modernas teriam necessariamente passado e evoluído até se transformarem no que eram no momento.

Franz Boas: introdução aos estudos de campo

Embora Thompson não tenha sequer citado em sua classificação o nome de Franz Boas, julgamos importante ao menos mencioná-lo nesta sessão pelas contribuições que seu método de análise ofereceu ao relativismo cultural e por haver influenciado, de certa forma, os estudos de Malinowski.

Franz Boas (1858-1942), antropólogo germano-americano, embora tenha seguido a definição de cultura de Tylor, apresentou diferenças consideráveis em relação à teoria e ao método de análise da cultura.

Em primeiro lugar, Franz Boas recusa o evolucionismo que explicava as diferenças culturais como se a única fonte de disparidade fosse temporal e guiada por etapas de desenvolvimento. É geralmente chamado de difusionista por enfatizar em seus estudos a questão de empréstimo e trocas culturais. O antropólogo também recusa o método comparativo de Tylor, por considerá-lo imprudente e limitado. Na verdade, Boas recusava todas as teorias que procuravam explicar tudo e que não davam conta de prová-las empiricamente. De fato, ele é considerado o fundador do método intensivo de campo, que defendia que as pesquisas deveriam ser realizadas por meio de observações diretas e anotações detalhadas. Foi o primeiro a realizar pesquisas de campo para melhor observar e compreender as culturas primitivas e assim, relativizar o conceito de cultura que até então se baseava na visão etnocêntrica, no qual todas as outras culturas eram estudadas em comparação com a visão cultural do antropólogo, ou seja, pela visão ocidental (CUCHE, 1999).

No entanto, podemos tentar esclarecer, e essa é somente uma hipótese, o porquê de Thompson não poder incluí-lo em seu capítulo sobre as concepções de cultura.

Muito embora Franz Boas tenha trazido consideráveis contribuições para os estudos da antropologia cultural, suas convicções de analisar todos os pormenores da vida cotidiana de um determinado povo, nunca o deixaram concluir de fato uma monografia e tampouco deixou uma nítida teoria da cultura. Ao contrário do que se espera das revoluções científicas, desconstruiu as ideias evolucionistas e em seu lugar, em vez de deixar um legado teórico e metodológico, deixou apenas a desordem de

ideias lançadas como hipóteses a serem desvendadas. Dotado de um gênio criativo e inquieto, relacionou seus estudos culturais a diferentes áreas, como a pesquisa linguística, como veremos no capítulo seguinte, a antropologia física, a geografia, o folclore etc. (ROCHA, 1984).

Malinowski: consolidação da pesquisa de campo

Assim como Boas, Malinowski também defende que é preciso se ater à observação direta das culturas, ou seja, também considera a pesquisa de campo indispensável. No entanto, ele critica as pesquisas estritamente difusionistas, pois segundo seu ponto de vista, o importante não é de onde vieram determinados traços, mas a função que esses traços exercem na estrutura do sistema cultural de uma dada sociedade. Assim, Malinowski foi considerado um antropólogo da “escola” funcionalista. Cuhe (1999, p.71) reproduz as palavras do antropólogo: “em toda cultura, cada costume, cada objeto, cada ideia e cada crença exercem uma certa função vital, tem uma certa tarefa a realizar, representam uma parte insubstituível da totalidade orgânica”.

Encontramos em DaMatta (2010) uma explicação bastante didática para esclarecer uma das diferenças entre o evolucionismo e o funcionalismo, citando o exemplo da carruagem. No evolucionismo, a carruagem, havendo sido substituída por meios de transportes mais sofisticados e modernos, seria nos tempos atuais uma espécie de sobra, um resquício do passado e que, se pensada em termos de progresso e evolução, tenderia a desaparecer completamente, dando lugar a novos automóveis. No entanto, o funcionalismo sugere que é necessário “estudar a sociedade como um sistema coerentemente integrado de relações sociais” (ibid., p.117), ou seja, se as carruagens ainda são usadas hoje em dia, isso não ocorre meramente como um vestígio condenado a desaparecer e a dar lugar a novas tecnologias, mas tem a função de nos permitir recriar hoje o passado. E recriá-lo com carruagens e cavalos, e não com outro traço qualquer, pode nos transportar a um tempo associado a uma vida urbana romântica, tranquila etc.

Resumindo, DaMatta (2010), procura chamar a atenção para o caráter positivo e revolucionário que traz o funcionalismo em relação aos estudos anteriores, pois no funcionalismo não existem sobras, nada no sistema ocorre ao acaso, ou está definitivamente errado ou deslocado, tudo desempenha um papel. Além disso, “tudo tem um sentido, ainda que esse sentido não seja facilmente localizável e o sentido de um costume, hábito social ou instituição tem que ser compreendido nos termos do sistema

do qual provém” (ibid., p. 118). O funcionalismo foi também o movimento de arranque rumo à relativização em contraposição ao etnocentrismo, discussões encontradas no próximo tópico.

Tomando por base os estudos desses dois autores: Tylor e Malinowski. Embora de tradições teóricas e práticas de estudo muito diferentes entre si, Thompson encerra a concepção descritiva de cultura da seguinte maneira:

A cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade; e o estudo da cultura envolve em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos (2009, p. 173).

A cultura em sua concepção descritiva, seja pelos referenciais evolucionistas, difusionistas ou funcionalistas, associa-se a características da vida social que não necessariamente são escolhidas como legitimadas, mas como um processo menos consciente, menos calculável e mais instintivo, como modos de parentesco, rituais, linguagens, mitologia e costumes.

Etnocentrismo x relativização

Surgido no início do século XX, pelas palavras do sociólogo estadunidense William Sumner, o termo etnocentrismo designa o ponto de vista segundo o qual o “nosso” grupo, alimentado de orgulho e vaidade, é tomado como o centro e parâmetro de todas as coisas e assim, todas as outras formas de existência são medidas e avaliadas em relação a ele (CUCHE, 1999).

Em outras palavras, cada grupo faz da sua própria visão de mundo, a única, a melhor, a certa, a superior; e encara as possibilidades dos outros grupos com, na melhor das hipóteses, desdém e indiferença, e na pior, a assume como absurda, engraçada, ilógica, anormal, idiossincrática, atrasada etc. (ROCHA, 1984). Ainda segundo Rocha,

De um lado, conhecemos um grupo do “eu”, o “nosso” grupo que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Aí, então, de repente, nos deparamos com um “outro”, o grupo do “diferente”, que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos

como possíveis. E, mais grave ainda, este “outro” também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe (1984, p.8).

Esse fenômeno existe em todas as culturas. Não existe ninguém que tenha uma visão cem por cento livre de preconceitos, pois ao se deparar com as coisas do mundo à nossa volta, sentimos necessidade de relacioná-las com nós mesmos. Isso porque estamos condicionados, pelos nossos padrões culturais, a tentar identificar coisas que nos são estranhas com as que nos são familiares: nossos costumes, nossas instituições familiares, educacionais, religiosas, estatais, que estão arraigadas em nossa cultura, sendo transmitidas de geração em geração, moldando todos nossos pensamentos e nossas condutas (BENEDICT, 2005). Assim, quando o indivíduo, pertencente a uma cultura específica, cresce suficientemente para tomar parte das atividades da sua cultura, “os hábitos dela [da cultura] são os seus hábitos, as crenças dela, as suas crenças, as incapacidades dela, as suas incapacidades” (BENEDICT, 2005, p.15). Adota-se quase sempre espontaneamente todo o seu conjunto cultural. Segundo Goethe,

Tão logo o homem se apercebe dos objetos a sua volta, ele os considera em relação a si mesmo e com todo direito, pois todo o seu destino dependerá do fato deles lhe agradarem ou não, deles o atraírem ou lhe causarem repulsa, de lhe serem úteis ou prejudiciais (GOETHE apud VEIGA, 2010, p.26).

Basta um olhar mais crítico a nossa volta e perceberemos que esse é um fenômeno facilmente encontrado e veemente praticado nos dias atuais. Pois, se o etnocentrismo é um fator que sucede tão logo entramos em contato com a diferença, nada mais “natural” que ele seja tão praticado na nossa sociedade globalizada, onde mais do que nunca estamos em contato com o “outro”.

No entanto, esse sentimento de superioridade cultural é muito mais antigo do que a aparição de seu termo. Rocha (1984) chama a atenção para a questão de que esse não é um problema exclusivo da nossa época e tampouco de nossa sociedade e que nasce assim que se constata diferenças. Segundo o autor, essa maneira de qualificar positivamente o meu próprio grupo e negativamente os estranhos a ele, talvez seja “dentre os fatos humanos, um daqueles de mais unanimidade” (p.8).

Segundo Ruth Benedict (2005), os gregos e os romanos já denominavam “bárbaros”, na antiguidade clássica, todos os que não compartilhavam da cultura grega ou romana. Muitas tribos primitivas também usavam termos que serviam tanto para

nomearem a si próprios como para designar a espécie humana, ou seja, consideravam que somente dentro do seu grupo fechado havia seres humanos, os outros, os que não pertenciam à sua tribo eram humanos incompletos, é o caso, por exemplo, das tribos Zuñi, Déné e Kiowa, constatação de Ruth Benedict. A autora ainda escreve que “o homem primitivo nunca considerou o mundo nem viu a Humanidade como se fosse um grupo, nem fez causa comum com a sua espécie” (BENEDICT, 2005, p.20), de modo que sua visão era de que o seu grupo e o seu comportamento eram únicos.

Diversos autores compartilham esse pensamento de que os homens sempre tiveram dificuldade de encarar a diversidade humana como um fenômeno natural. No entanto, Rocha (1984) observa que nunca na história uma única sociedade realizou empreendimentos tão intensos e violentos de conquista e destruição de outros povos como a sociedade ocidental. Foi a partir do século XV e mais impetuosamente nos séculos XVI e XVII, quando são empreendidas as navegações e as colonizações, que o encontro com o “outro” se faz mais veemente. E assim, os ocidentais nomearam os que não pertenciam à sua civilização de selvagens (ROCHA, 1984).

Durante toda a sua história o homem ocidental defendeu sua incomparabilidade com vivacidade. A partir do século XV, no entanto, sua vaidade foi sendo abalada devido a diversos fatores, como por exemplo, a polêmica teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico, na qual o sol é o centro do universo e os outros planetas giram em torno dele. Foi muito custoso à civilização ocidental admitir que o seu planeta se resumia em apenas mais um elemento do sistema solar e que estaria subordinado a outro astro. Mais tarde, o orgulho do homem ocidental seria mais uma vez posto à prova: Darwin desmontou a crença de que a humanidade era a única espécie digna de ser presentada por Deus por possuir as características distintivas dos outros animais e principalmente, possuir uma alma. Agora o homem descendia do reino animal e mais, todos tinham a mesma origem (BENEDICT, 2005).

Mesmo assim, prevaleceu – e reina ainda hoje – a crença de que os ocidentais são incomparáveis a raças inferiores que, sendo atrasadas e ingênuas, precisam de proteção. “Continuamos envaidecidos com a unicidade, não das instituições humanas do mundo em geral, com que, aliás, nunca ninguém se preocupou, mas das nossas próprias instituições e realizações, da nossa civilização” (ibid., p. 17).

É função da antropologia cultural, sanar essa dificuldade de expor o “outro” a um julgamento de valor centrado no grupo do “eu”. O seu papel, diferentemente do senso comum, deve ser o de pensar a diferença como as possibilidades diversas

encontradas pelos seres humanos para solucionar seus problemas e suprir suas necessidades com limites existenciais comuns (ROCHA, 1984).

No entanto, pelo menos no início, essa ciência (ocidental) nasceu guiada pelo etnocentrismo e foi, depois de muitos estudos empíricos e teóricos, firmando o compromisso de superá-lo. Por isso, podemos verificar que alguns pesquisadores deixaram transparecer, sutilmente ou não, suas visões etnocêntricas em suas obras. Algumas dessas formas, influenciadas pelo espírito da época ou como contrato pré-estabelecido para justificar ações extremistas racistas já foram comentadas no tópico anterior sobre o mito das raças.

Segundo Benedict (2005, p. 16),

A antropologia foi, por definição, impossível enquanto estas distinções entre nós próprios e o primitivo, nós próprios e o bárbaro, nós próprios e o pagão, nos dominaram o espírito. Foi necessário começar por atingir aquele grau de refinamento intelectual em que já não pomos a nossa crença em contraste com a superstição do nosso vizinho; foi necessário saber reconhecer que aquelas instituições se assentam nas mesmas premissas [...], para que tal impossibilidade desaparecesse.

Vejamos agora como a antropologia foi se desvencilhando da ótica etnocêntrica e passando a conceber as culturas pelo olhar relativista.

Do etnocentrismo ao relativismo cultural nos estudos antropológicos

O Evolucionismo (categorizado por J.B. Thompson na concepção descritiva de cultura – ver tópico 3.2), ao enxergar as culturas em termos de progresso, como uma trajetória histórica única em que as culturas primitivas são consideradas precárias e atrasadas e a cultura ocidental a mais evoluída, não só se baseia no etnocentrismo como também o reforça. Segundo as teorias evolucionistas, “o outro é diferente porque possui diferente grau de evolução” (ROCHA, 1984, p.26), todos os povos são iguais, uns só estão atrasados em relação ao “nosso” desenvolvimento e um dia serão melhores como “nós” também conseguimos ser.

Franz Boas será o primeiro a pensar mais a fundo a questão da diferença e é quem iniciará o pensamento da relatividade cultural. Grande parte da sua obra foi dedicada a desmontar o mito das raças e a demonstrar que não há qualquer ligação entre traços físicos e traços mentais. Assim, para ele não existia diferenças biológicas entre “primitivos” e “civilizados”.

A metodologia empregada por Boas, como citamos na sessão anterior, por caracterizar-se pelo contato direto e prolongado com outras culturas, fez com que ele pudesse dar um tratamento revolucionário ao “outro”. Esse modo de pesquisar revolucionou o conceito de cultura, pois os chamados antropólogos “eruditos de gabinete”, não poderiam ter uma percepção objetiva da cultura alheia se se baseassem somente em relatos de viajantes para então formular suas hipóteses. Em outras palavras, relativizar é procurar conhecer o “outro” na forma como o “outro” experimenta a vida e não pela nossa própria experiência (ROCHA, 1984). Assim, a partir de suas observações, buscou estudar aS culturaS, em vez de conceber a cultura como única e universal e as concebeu do ponto de vista de suas condições históricas, climáticas, linguísticas, formando um todo coerente. O relativismo cultural tinha por objetivo escapar de qualquer forma de etnocentrismo no estudo de uma cultura particular e para tal recomendava analisá-las “sem um a priori, sem aplicar as próprias categorias para interpretá-la, sem compará-la prematuramente a outras culturas” (CUCHE, 1999, p.44).

Ainda em Cucho (1999, p. 46) encontramos um parágrafo sobre Boas que será extremamente interessante para começarmos a pensar nos objetivos da educação intercultural.

No fim da sua vida, Boas insistia em outro aspecto do relativismo cultural. Um aspecto que poderia talvez ser um princípio ético que afirma a dignidade de cada cultura e exalta o respeito e a tolerância em relação a culturas diferentes. Na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada.

Malinowski, influenciado pelo trabalho de campo de Boas, vai ser um dos primeiros pesquisadores a realizar de fato uma grande viagem ao mundo do outro, a abdicar da segurança e do conforto do seu lugar a fim de conviver com a comunidade estudada em todas suas atividades diárias para experimentar e compreender as complexas relações envolvidas na cultura alheia. É com um dos seus relatos que podemos entender de fato o que Boas já antecipava sobre relativismo cultural.

De acordo com Rocha (1984), na obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, de 1922, Malinowski relata os trinta e um meses vividos na ilha de Trobriand. Durante esse período, ele se dedicou a estudar uma das suas festas chamada “Kula”¹¹ que consistia numa troca de presentes (braceletes e colares feitos de conchas) entre indivíduos

¹¹ Mais detalhes do relato de Malinowski podem ser lidos em Rocha (1984, p.69-72).

previamente estabelecidos de sua tribo e dos habitantes das ilhas vizinhas. O objetivo dessa troca era que no final do ciclo, ou seja, quando cada acessório tivesse passado por cada parceiro de cada ilha, os braceletes e colares retornassem ao seu ponto de partida. Esse ritual era rigorosamente praticado e os acessórios que dele fazem parte eram plenos de valor e significado. Todo aquele que não cumprisse o ritual era acometido por uma rigorosa desonra. Poderíamos nos perguntar aqui, como provavelmente o fez Malinowski ao tomar conhecimento desse ritual, qual seria então a utilidade do evento se não se tratava de uma transação comercial, afinal, por que as pessoas seguiam à risca uma troca de objetos sem valor monetário? Mais tarde, de volta a seu país, observando as joias da Coroa do Império Britânico que tinham cada uma estórias vinculadas a cada objeto, Malinowski enfim pôde compreender que na sua sociedade ocidental e civilizada, também existiam certas convenções que só podiam ser explicadas pelos contextos da qual faziam parte. Os trobriandeses, por exemplo, não entenderiam porque algumas pedras deveriam ser colocadas em caixas super protegidas em um determinado estabelecimento.

Assim, o pesquisador percebeu que, de certo modo, objetos de valor britânicos e trobriandeses podiam ter uma equivalência. Comparou essas duas práticas, relativizando os valores da sua sociedade e a sociedade do outro: “esquemáticamente falando, a comparação de Malinowski foi: dos braceletes e colares do Kula, com seu significado na sociedade trobriandese, versus joias da Coroa Britânica, com seu significado na sociedade inglesa” (ROCHA, 1984, p.72).

O trabalho de campo foi extremamente importante para a reflexão voltada à relativização das culturas. Rocha (1984) nos apresenta outro exemplo dessa importância de o “outro” começar a ter existência e importância na vida dos antropólogos. Escreve o autor que, durante muito tempo, as sociedades tribais foram vistas pelos ocidentais como sociedades que estavam sempre na luta contra a miséria com suas poucas ferramentas frente ao meio ambiente. Para os ocidentais esses povos eram incapazes de uma maior produção.

O antropólogo americano Marshal Sahlins (apud ROCHA, 1984) comprova que na verdade, nessas sociedades, pouco tempo é dedicado às atividades econômicas, pois essas três ou quatro horas é tempo suficiente para que eles consigam satisfazer materialmente todas as atividades do grupo. No entanto, a tendência ocidental é comparar o modelo de subsistência dessas tribos, com seus valores e suas necessidades particulares ao nosso contexto de acumular cada vez mais bens materiais. Assim,

partindo do ponto de vista etnocêntrico e totalizador, uma sociedade que não desenvolve a prática da acumulação é necessariamente miserável e incapacitada. “Perceber que as sociedades tribais não acumulam não porque não podem, mas porque não querem porque fizeram uma opção diferente é perceber o ‘outro’ na sua autonomia” (ROCHA, 1984, p.80). Essa percepção só se tornou possível por meio do trabalho de campo, sendo o funcionalismo o ponto de partida para o olhar relativizador, pois se criou um novo centro de referência:

Deste modo, o ponto focal não é mais a Europa e seus costumes, centro acabado de todas as racionalidades, mas a própria tribo, segmento ou cultura em análise que deve ser o seu próprio centro. O plano comparativo do funcionalismo não é mais a sociedade do observador, situada na mais alta escala civilizatória, estando fundado na observação de cada sistema como dotado de racionalidade própria (ibid., p.119)

Além de Boas e Malinowski, citados aqui, outros muitos estudiosos contribuíram para estabelecer de vez nos estudos antropológicos a ideia de relativização da cultura, sendo contrários assim, ao etnocentrismo. A exemplo de Cucche (1999), citaremos mais dois grandes estudiosos franceses.

Durkheim, por exemplo, não desenvolveu uma teoria sistemática de cultura. Sua preocupação consistia em estudar os vínculos sociais, pois, para ele, todos os fenômenos sociais são caracterizados por dimensões culturais já que ambos – sociedade e cultura são fenômenos simbólicos (CUCHE, 1999). Ele não concebia diferenças de natureza entre primitivos e civilizados, entendia que cada civilização particular contribuía e enriquecia a civilização humana. Concebia que a

normalidade é relativa a cada sociedade e ao seu nível de desenvolvimento. Sua concepção de normalidade pretendia ser puramente descritiva e baseada em uma espécie de “média” própria a cada tipo de sociedade (ibid. p.54).

Lévy-Bruhl também combatia a ótica etnocêntrica que muitos antropólogos lançavam sobre as culturas primitivas e salientava que se não tratarmos os indivíduos dessas culturas como “crianças grandes”, de mentalidade rudimentar, ingênua, “patológica”, poderemos compreender que cada cultura é normal nas condições em que é exercida (CUCHE, 1999, p.59).

A modo de conclusão, podemos entender que o olhar relativizado, o trabalho de campo (o mundo do “outro” efetivamente se abrindo), a percepção de conceber a cultura da humanidade como única, mas que abrange outras várias culturas particulares (no plural), e que cada uma dessas culturas são plenas de significado como um todo fechado e coerente, são passos gigantescos para a Antropologia como ciência autônoma. Ao relativizar, a Antropologia busca analisar os outros padrões culturais, como esquemas sociais possíveis, tratando de evitar julgamentos de uma cultura em favor da outra.

Quando vemos que as verdades da vida são menos uma questão de essência das coisas e mais uma questão de posição: estamos relativizando. Quando o significado de um ato é visto não na sua dimensão absoluta, mas no contexto em que acontece: estamos relativizando. Quando compreendemos o “outro” nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando. Enfim, relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim ou uma transformação [...]. Ver que a verdade está mais no olhar do que naquilo que é olhado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por diferença (ROCHA, 1984, p.20)

Em relação aos termos relativização e etnocentrismo, Cuche (1999) chama a atenção para o fenômeno de se distorcer os sentidos dessas palavras ao cair no senso comum.

É necessário, por exemplo, ao falarmos de relativismo cultural atentar-nos para as concepções do termo “relativizar”, a sua prática e suas consequências. Segundo Cuche (1999), quando o relativismo cultural é compreendido no sentido ético que busca a neutralidade em relação à diversidade cultural, que diz que todas as culturas tem o mesmo valor, precisamos ficar atentos pois, geralmente essa acepção ética aparece como “elegância” do dominante em relação ao dominado. Ou seja, daquele que “assegurado pela legitimidade da sua própria cultura, pode se dar ao luxo de uma certa abertura condescendente para a alteridade” (CUCHE, 1999, p.240). Essa atitude serve então como um reconhecimento da diferença, pela diferença daquela cultura a qual se tem desprezo. O que Cuche defende como relativismo cultural é que tenhamos a noção de que toda cultura pertence a um sistema, um todo coerente, que lhe dá sentido. E que não é correto compará-la ou medi-la com qualquer outra cultura, desconsiderando toda a lógica interna que está envolvida.

Ainda sobre a mesma perspectiva, etnocentrismo passou a ser sinônimo de racismo. Cuche diferencia os dois termos: “o racismo, mais do que uma atitude é uma

ideologia, baseada em pressupostos pseudocientíficos [...] e que está longe de ser universal” (1999, p. 242). O etnocentrismo, por sua vez, é um fenômeno ecumênico, presente em todas as coletividades étnicas. Ocorre em todas as sociedades, desde as primitivas que consideram os não pertencentes à sua tribo como fracos em humanidade, como vimos anteriormente, até as sociedades ditas civilizadas que consideram os outros povos como atrasados. Mas isso não necessariamente tem a ver com raça, nem procura envolver a ciência. Não possui o caráter de perversão que possui o racismo. Pierre-Jean Simon considera ainda que há uma função positiva no etnocentrismo que é um mecanismo de defesa de preservar a cultura de “dentro” do exterior da cultura. O autor afirma que em certo sentido, “um certo grau de etnocentrismo é necessário para a sobrevivência de qualquer coletividade étnica”, podendo talvez se desmanchar “sem o sentimento de excelência e superioridade, largamente partilhado pelos indivíduos que a constituem”. (SIMON apud CUCHE, 1999, p.243)

Essa consideração, no entanto, não nos faz encarar o etnocentrismo como todo positivo. Consideramos, com base nos outros autores citados, que o etnocentrismo, se não for entendido em sua complexidade, e se erroneamente reforçado, pode trazer consequências desastrosas para a humanidade.

Conseguir afastar-se no entanto, da própria condição cultural a caminho da relativização não é tarefa fácil. É o que nos aponta Abramowicz (2010, p. 09):

Qual é a boa ferramenta teórica que me possibilita apreender o outro sem familiarizá-lo, domesticá-lo, ou seja, sem transformá-lo em “eu mesmo”, sem reduzi-lo a algo conhecido? Tarefa difícil. Permitir, deixar aparecer o outro, também em sua dimensão inteligível. Pois o outro é também, e por vezes, o limite do nosso pensamento, o impensado, o lugar de forças que o cardápio de sentidos de que dispomos é totalmente insuficiente para apreendê-lo em suas diferenças. De alguma maneira, o outro, ou a experiência de outrar-se, nos carrega neste limite do impensado e do não vivido. O outro, por vezes, ocupa um lugar que o nosso pensamento, nas imagens que construímos para pensar, não consegue apreendê-lo, é quase como um refazer-se, criar imagens e novos sentidos a partir desse processo de outrar-se.

3.3 Concepção simbólica de cultura

Ainda que muitos autores caracterizam Leslie White, antropólogo estadunidense, como um teórico evolucionista, segundo Thompson (2009), foi ele quem introduziu a

concepção simbólica de cultura na década de 40 ao chamar de simbologização o exercício mental restrito da espécie humana responsável por “originar, definir e atribuir significados, de forma livre e arbitrária, a coisas e acontecimentos no mundo externo, bem como de compreender esses significados”¹² (WHITE, 2009, p. 09).

Apesar das interessantes contribuições de White, no que concerne à sua teoria simbólica, Thompson centra sua atenção nos estudos do antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926-2006) sobre a concepção simbólica – ou semiótica como o próprio Geertz a denominou –, por esse haver ampliado os debates acerca das questões de significado, simbolismo e principalmente, interpretação.

Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal suspenso em significados que ele mesmo teceu, entendo a cultura como sendo essas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados (GEERTZ apud THOMPSON, 2009, p.175).

Diferentemente das concepções antropológicas de cultura esboçadas anteriormente, Geertz não procura analisar a cultura por meio de esquemas evolucionistas, difusionistas, ou pela formulação de leis funcionais, nem procura desenfreadamente dar-lhe um rigor científico. O que ele ressalta em seu método de análise é que o analista cultural deve dar sentido a ações e expressões de uma determinada comunidade, apontar o significado que elas têm para as pessoas que a praticam e se aventurar a oferecer sugestões e considerações sobre a comunidade a qual essas ações e expressões pertencem.

Na concepção simbólica,

Cada cultura atribui significados, sentidos, destinos próprios, seja ao seu tempo, seu corpo, sua morte, sua sexualidade, etc. Tal como um código, a cultura fala da existência. Ela simboliza esta existência segundo as regras do seu jogo. [...] constituem-se de conjuntos de verdades relativas aos atores sociais que nela aprenderam por que e como existir. As culturas são versões da vida, teias, imposições, escolhas de uma política dos significados que orientam e constroem nossas alternativas de ser e de estar no mundo. Todas as dimensões da cultura [...] trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos, o que fazemos (ROCHA, 1984, p. 88-89).

¹² Leslie White (2009) cria o verbo simbologizar para diferenciá-lo do uso que se faz do verbo simbolizar. Esse último significa “representar por um símbolo”, enquanto que aquele significa, como exposto acima, essa capacidade humana de criar, definir e atribuir significados a coisas e a acontecimentos que não são sensoriais.

Vejam os pelas palavras de Thompson (2009, p. 176) sua definição resumida da concepção simbólica de cultura:

A cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências concepções e crenças.

3.4 Concepção estrutural de cultura

As concepções clássica, descritiva e simbólica são esquematizadas por Thompson (2009) segundo as maneiras como o conceito de cultura foi idealizado, de acordo com o espírito da época e qual metodologia de análise cultural era empregada. Observando os pontos fortes e as restrições de cada uma dessas concepções e métodos de análise, Thompson propõe uma “nova” maneira de conceber os estudos culturais. Antes, porém, de explicitarmos esse novo ponto de vista, revisaremos as falhas encontradas nas outras concepções de acordo com as críticas expostas por Thompson e por outros autores.

A crítica que Thompson faz da concepção clássica, como já discutimos, é o seu caráter limitado, que restringe a cultura de um povo ao campo das artes e das boas maneiras que o leva da barbárie à civilização, do homem selvagem ao homem culto e refinado. Essa concepção a reduz a algumas obras artísticas ou intelectuais de valor reconhecido. É evidente que as expressões artísticas, sendo criações humanas, se enquadram nos fenômenos culturais e por isso devem ser consideradas, mas não apenas elas. O que o autor discute então é a restrição às artes e a consequente exclusão de outras expressões culturais, já que nem mesmo todas as expressões artísticas são consideradas como tal, não sendo dignas, enquanto que não sancionadas pela sociedade, de alcançarem o *status* de cultura.

No entanto, é a ideia de cultura do evolucionismo que será alvo de duras críticas dentro da antropologia. DaMatta, em seu livro *Relativizando* (2010), caracteriza e critica em quatro pontos principais as teorias evolucionistas:

- a) As sociedades humanas deveriam ser comparadas entre si: dessa maneira os elementos de cada cultura ficariam isolados do todo da cultura em questão

sem a possibilidade de receberem um tratamento contextualizado com significados coerentes aos sistemas culturais dos quais pertenciam;

- b) Os costumes têm uma origem e um fim, sendo que o fim, ou seja, o mais completo e acabado estágio, a própria sociedade branca, europeia, tecnológica que, por coincidência, correspondiam às sociedades dos pesquisadores;
- c) As sociedades se desenvolvem de forma linear;
- d) A diferença cultural se dá pela distância espacial-temporal existentes entre as diferentes sociedades.

Todos esses argumentos reforçam a ideia de que quanto mais longe uma cultura se encontra da cultura europeia, mais ela está no estágio inferior e primitivo e que deve então ser “ajudada” pelo processo civilizatório para enfim deixar de ser atrasada.

Além disso, os evolucionistas, por não acreditarem na existência real de diferenças estritamente culturais, acreditavam que as discrepâncias tenderiam a desaparecer quando as sociedades primitivas alcançassem o mesmo grau evoluído que as sociedades civilizadas. Mas, afinal, como seria medido esse suposto progresso cultural? Que critérios seriam usados para medir o grau de avanço entre as sociedades existentes?

Rocha analisa esse problema, afirmando que os critérios comparativos, defendidos pelos os evolucionistas, são muito relativos:

Era necessário um instrumento comparativo tipo um “medidor” de progresso. Sim, porque se compararmos Brasil, Estados Unidos e Uruguai e o “medidor” for “futebol”, por exemplo, teríamos o Brasil como o mais “civilizado”, o Uruguai como intermediário e os Estados Unidos no estágio “primitivo”. Se o “medidor” for o número de grupos de rock a ordem já é outra e assim tantas ordenações de hierarquia das culturas quanto os “medidores” escolhidos (ROCHA, 1984, p.31)

O evolucionismo foi talvez a maneira de se conceber a cultura mais criticado dentre as outras teorias antropológicas. A reação começou na Alemanha e nos Estados Unidos nas décadas de 1880 e 1890. No entanto, em seu livro *O conceito de cultura*,

White (2009) dedica algumas páginas a defender muitas das ideias dos evolucionistas por considerar que eles foram mal compreendidos, injustamente mal interpretados¹³.

Ainda em relação à concepção descritiva, apesar das teorias agrupadas sob essa categoria irem além das expressões artísticas, Thompson as define como limitadas, no sentido de que seus articulistas - principalmente os expoentes do difusionismo e do funcionalismo, se dedicaram exaustivamente a descrever e detalhar os modos de vida de culturas não europeias, igualando-se ao trabalho de um botânico ou um zoólogo, que anotam sistematicamente as características das plantas ou dos animais em um catálogo. Obviamente, a cultura como um produto e produtor complexo da humanidade, requer um conceito e um estudo além de meras observações.

Tomar instituições culturais e sociais e tratá-las como um biólogo (...) é evitar penetrar na razão crítica das diferenças entre as sociedades [é não pensar em] discutir o mundo social e cultural – o mundo da diversidade, da história e da especificidade. A ação social só pode ser analisada, interpretada e eventualmente explicada por seus próprios termos (DAMATTA, 2010, p.50)

Tanto em relação à concepção clássica quanto à descritiva, Eagleton (2005) dedica uma sessão de seu livro *A ideia de cultura*, para discutir a imprecisão do termo “cultura”, no sentido de se delimitar o que ela abrange e o que ela exclui. Se na concepção clássica, é difícil limitar quais obras artísticas podem pertencer ao domínio cultural de um povo, assim também o é para incluir o que é cultura nos diferentes modos de vida.

Sendo assim,

“É difícil escapar à conclusão de que a palavra ‘cultura’ é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade. Seu significado antropológico abrange tudo, desde estilos de penteado e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido, ao passo que o sentido estético da palavra inclui Igor Stravinsky mas não a ficção científica” (EAGLETON, 2005, p.51)

O autor segue dando outros exemplos de impossibilidade de determinação precisa sobre o porquê de algumas coisas serem excluídas dos padrões culturais devido ao fato de serem consideradas “demasiado mundanas” ou pouco sublimes. No entanto,

¹³ Para compreender a defesa que o autor faz em relação à teoria evolucionista, ver WHITE, 2009, p. 85-102.

cultura também pode ser considerada menos sublimidade e mais praticabilidade, em muitos lugares do globo, por exemplo, “cultura não é apenas o que se coloca no toca-fitas; é aquilo por que se mata” (ibid., p.61)

Com o intuito de solucionar essas dificuldades encontradas nas outras teorias, White e Geertz sugerem uma teoria que aborde as questões relacionadas às diferentes significações e interpretações que os homens fazem do meio que os circundam. No entanto, embora reconheça os méritos e se aproprie desse ponto de vista, Thompson faz ressalvas aos estudos de Geertz, por considerar o seu uso do termo cultura e sua metodologia de análise, inconsistentes, vagos e algumas vezes, contraditórios. Além disso, a limitação crucial para Thompson (2009), é que nem a abordagem de Geertz nem a de White, dão a atenção necessária ao contexto, aos conflitos e às relações de poder que estão imbricadas nas relações culturais.

Assim, Thompson (2009) propõe uma nova abordagem para os estudos culturais, apropriando-se da concepção de Geertz e acrescentando a esses fenômenos simbólicos a ideia de que eles estão inseridos, produzidos, transmitidos e recebidos em contextos estruturados sócio-históricos específicos.

Para o autor, todas as ações e manifestações verbais, desde os eventos mais cotidianos até manifestações mais particulares tais como rituais, obras de arte, festivais etc. são sempre “produzidos ou realizados em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e possuidores de diferentes graus de poder e autoridade” (THOMPSON, 2009, p.180). O autor chama a atenção para o fato de que todos esses elementos produzidos, circulam, são recebidos, percebidos e interpretados por outros indivíduos que também estão inseridos em lugares sócio-históricos particulares e que utilizam determinados recursos para captar o sentido dos fenômenos que chegam até eles. Além disso, Thompson (2009, p.180) enfatiza as relações de poder que perpassam todas as formas simbólicas produzidas e recebidas por uma determinada sociedade:

Entendidos desta maneira, os fenômenos culturais podem ser vistos como expressão das relações de poder, servindo em circunstâncias específicas, para manter ou romper relações de poder e estando sujeitos a múltiplas, talvez divergentes e conflitivas, interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas cotidianas.

O poder para Thompson é a capacidade de agir, empregando os recursos que lhe são disponíveis, para satisfazer seus próprios interesses. E sendo assim, aqueles que podem se apropriar de maiores recursos para atingir seus objetivos, também podem manter determinadas relações sociais uns com os outros. Quando essas relações são assimétricas, ou seja, quando um grupo detém o poder de maneira que exclua ou segregue outros grupos, estamos diante de uma relação de dominação.

Nesse ponto das discussões de Thompson, não podemos deixar de fazer uma analogia às ideias de Foucault e a outros estudiosos contemporâneos da cultura quando tratam das relações de poder e de outras tendências na maneira de tratar a cultura, como veremos a seguir.

3.5 J.B.Thompson, Foucault e os estudos culturais contemporâneos

Tratamos anteriormente da concepção estrutural de cultura que propõe Thompson em contraposição às concepções explanadas em seu livro *Ideologia e Cultura Moderna* (2009): a concepção clássica, a descritiva e de certa maneira a concepção simbólica, embora não possamos necessariamente falar em contraposição e sim em revisitação e/ou ampliação desta última.

Podemos observar que essa concepção proposta por Thompson em que trata a cultura como simbólica, plural, construída e imersa em relações de poder, nos permite relacioná-la no mesmo quadro teórico dos Estudos Culturais contemporâneos que ressignificam o conceito de cultura, pois os estudos relacionados a ela “já não têm como foco principal questões de conceito, ou mesmo de definição do seu significado como instância da vida humana, como foi antes objeto dos estudos antropológicos tradicionais” (SANTOS, 2004, p.65). Suas características também diferem-se em alguns aspectos da sua configuração inicial, nos finais dos anos 1950, com os estudiosos culturais britânicos como E.P. Thompson, Richard Hoggart e Raymond Williams, afinal mais de meio século nos separam deles e isso, pensando com Hall (2006), é muito longínquo se consideramos as rápidas transformações da sociedade pós-moderna.

Iniciaremos a discussão sobre as novas questões trazidas pelos Estudos Culturais contemporâneos remontando aos primeiros trabalhos desenvolvidos nessa área, pois acreditamos que uma visão mais ampla pode ser esclarecedora para entendermos os desdobramentos e as características que compõem hoje esse quadro de estudos e para, mais adiante, analisarmos como se dá o seu diálogo com as características da

interculturalidade enquanto perspectiva de ensino de línguas. No entanto, como salienta Escosteguy (2010, p. 17), determinar um mapa dessa área não é tarefa simples:

[...] vários motivos poderiam ser arrolados para mostrar as dificuldades de cobrir tal objeto. Porém, o primeiro obstáculo esbarra na própria amplitude teórica do fenômeno. Além disso, existem diversos movimentos de apropriação da perspectiva dos estudos culturais, para não mencionar a anfíbia das definições que circulam sobre os mesmos e, também, a existência de uma extensa bibliografia, sobretudo em língua inglesa, sobre o tema.

Para Hall, podemos tomar como ponto de partida para particularizar os Estudos Culturais, a publicação de três livros de três autores já anteriormente citados: *The uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958) de Raymond Williams e *The Making of the English Class* (1963) de Edward P. Thompson (CEVASCO, 2003).

Inicialmente esses três pensadores eram professores da *Workers Educational Association* (WEA), uma organização de esquerda que visava a educação democrática dos trabalhadores¹⁴. Como se vê, inicialmente os Estudos Culturais não apresentavam ligação direta com a universidade. Esse quadro mudaria alguns anos mais tarde quando as WEA deixaram de ter importância, assim como grande parte das atividades de resistência das instituições e da sociedade em geral. Um desses fatores deve-se ao terror ao comunismo, logo no início do período denominado Guerra Fria, que instalou uma repressão aos movimentos operários. Com essa retração dos movimentos, a WEA foi perdendo significação política e os seus professores tiveram que se encaminhar para as universidades. Williams foi para a Universidade de Cambridge, Thompson para Warwick e Hoggart para Birmingham, onde fundou o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) em 1964, ligado ao Departamento de Língua Inglesa. O Centro tinha como principal eixo de pesquisa as relações entre a cultura e a sociedade e não configuravam uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade (ESCOSTEGUY, 1999, p.137).

¹⁴ A WEA, escola noturna dedicada à educação de adultos trabalhadores, defendia uma educação pública e igualitária, procurando “construir uma consciência social e uma nova civilização que incluísse a classe trabalhadora como um todo. Parte importante dessa iniciativa era pensar que uma nova sociedade só podia ser criada de baixo pra cima, e a educação era a ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores, cada um educando o outro” de modo que os conteúdos pudessem ser utilizados em movimentos sociais reais (CEVASCO, 2003, p.62).

Os Estudos Culturais ‘pós-academia’ dissiparam-se principalmente pelos estudos da mídia, da história, da sociologia e da literatura e recebem, ainda hoje, a influência dos seus precursores. Em relação aos estudos da mídia, temos a preocupação com os meios de comunicação e sua relação com a sociedade; na sociologia, o interesse pelas subculturas; na História, pela influência de E. Thompson, a ênfase pela história popular e na literatura, os gêneros populares e a literatura marginal.

O momento atual é o de expansão da disciplina e assim, torna-se cada vez mais difícil mapeá-la

Se os Estudos Culturais foram uma invenção britânica, hoje, na sua forma contemporânea, transformaram-se num fenômeno internacional. Os Estudos Culturais não estão mais confinados à Inglaterra nem aos Estados Unidos, espalhando-se para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Isso não significa, no entanto, que exista um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos (ESCOSTEGUY, 1999, p.136).

Segundo Santos (2004), os Estudos Culturais atuais regem-se pela dinâmica e não mais pela estaticidade, “o homogêneo, hermético e imutável, cede lugar ao múltiplo, aberto e mutável, numa tentativa de acompanhar o fluxo, cada vez mais rápido, de mudanças, estruturação e desestruturação pelo qual vem passando o nosso mundo” (2004, p. 45). Essas novas características dos estudos culturais podem de fato ser encontradas nos trabalhos de uma gama de estudiosos contemporâneos além de J.B. Thompson, já bastante citado nesta dissertação, mas também em estudos de Stuart Hall, Bauman, Terry Eagleton, e Roger Chartier, para citarmos apenas alguns¹⁵. Na América Latina, a pesquisadora Ana Carolina Escosteguy (2010), também nos apresenta nomes importantes como Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini, pesquisadores que focalizam em seus estudos questões relacionadas às identidades latino-americanas, comunicação e mídia.

Além desses nomes atuantes ou recém-atuantes na cena intelectual atual, as análises de Foucault, continuam a nos oferecer valiosas contribuições nos estudos

¹⁵ Ressaltamos que essa sessão não pretende explorar a quantidade de autores, trabalhos, de temas e características relacionados aos Estudos Culturais, já que não é um dos objetivos deste trabalho fazer a genealogia dessa área de estudos e sim trazer algumas das suas contribuições para as novas concepções de cultura que permeiam também o que se pode chamar de interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso não quer dizer que desmerecemos os trabalhos dos outros estudiosos culturais, mas fez-se necessário um recorte por questões de delimitação.

culturais contemporâneos como podemos observar pela citação de Patrícia O'brien em seu artigo *A história da cultura de Michel Foucault* (1992),

A principal preocupação de Foucault, compartilhada por muitos historiadores sociais do pós-guerra, foi a formação cultural. É aí que se encontra a grande promessa de sua obra – a promessa de integração na história da cultura. O poder/saber é uma faceta do poder/cultura (O'BRIEN, 1992, p. 58).

A seguir, recompilaremos por meio das referências que estamos utilizando - Burke (2005), Escosteguy (1999; 2010), Cevalco (2003) e Santos (2004) - alguns aspectos característicos dos estudos culturais contemporâneos em que se situam os teóricos com os quais estamos trabalhando, como J.B.Thompson e Michel Foucault, e que acreditamos contribuir, como veremos nos capítulos seguintes, para a ideia de interculturalidade nos documentos educacionais de língua estrangeira.

a) Cultura como plural e heterogênea

Ao reportarmos nosso pensamento para o termo cultura, estamos acostumados a encará-la como singular e homogênea, como se houvesse uma unidade em todas as manifestações materiais e simbólicas de um mesmo povo. Alfredo Bosi (2002, p.7) disserta sobre essa problemática ao falar sobre a cultura brasileira:

Já houve quem a julgasse ou a quisesse unitária, coesa, cabalmente definida por esta ou aquela qualidade mestra. E há também quem pretenda extrair dessa hipotética unidade a expressão de uma identidade nacional. Ocorre, porém, que não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário: a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um “efeito de sentido”, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço.

Muitos outros estudiosos já se posicionaram a respeito da cultura no seu sentido plural, heterogêneo e interacional.

Em 1960, Roger Bastide (apud CUCHE, 1999), antropólogo francês, já se firmava nessa discussão sobre a não existência de culturas heterogêneas, levantando a questão da aculturação. Ele constatou que nenhuma cultura existe em um sentido “puro”, nem unicamente são “doadoras” ou “receptoras” de outras. Todas as culturas sofrem influências, em maior ou menor medida, das outras culturas as quais se tem

contato, podendo ser compreendida como elementos dinâmicos, em um processo “permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (ibid., p.140).

Antonio Gramsci (apud ESCOSTEGUY, 1999) em relação às culturas das classes sociais, afirmava que não existe um confronto bipolar e rígido entre as diferentes culturas. Na prática, o que acontece é um sutil jogo de intercâmbios entre elas. Elas não são vistas como exteriores entre si, mas comportando cruzamentos, transações e intersecções. Em determinados momentos, a cultura popular reproduz a concepção de mundo das classes hegemônicas, mas também é capaz de resistir e impugná-la (ibid.).

Outro estudioso da cultura como plural, aliás, título de um de seus livros¹⁶, foi Michel de Certeau:

Para Certeau (1995), toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e transformação pessoal, um intercâmbio instaurado em um grupo da sociedade. Ele apresenta um conceito de cultura falando de outro lugar, de outras fontes, do homem no cotidiano ordinário sem deter-se a conceituação. A cultura é uma proliferação de invenção em espaços circunscritos. Não podemos nos referir a “uma cultura” ou “a cultura” e sim, a “culturas”. Em essência: A cultura é no plural! (BENEDETTI; BÁRCARO, 2008, p.17).

Não só a cultura é vista como plural, como também, academicamente, os Estudos Culturais voltam-se para uma pluralidade de temas: das culturas populares, aos meios de comunicação de massa, abrem-se estudos vinculados às identidades étnicas e sexuais, bem como as questões de gênero.

b) A cultura como uma produção

Observando as práticas sociais e discursivas e afirmando que elas não são dadas, mas são construídas, ou seja, correspondem a representações, Foucault demonstrou que não existem objetos intelectuais e culturais “naturais”, estanques, e que os objetos não são dados a priori, mas se constituem por meio de práticas discursivas, de poder e de subjetivação (LEMOS, 2007). Para o filósofo, todos os objetos e particularmente com os quais ele lida – Estado, corpo, sociedade, sexo etc. não são estáveis, são discursos e os discursos “criam” os objetos de que falam (BURKE, 2005)

Essa afirmação de Foucault é reafirmada por estudiosos culturais mais contemporâneos, como por Stuart Hall:

¹⁶ Referimo-nos ao livro *La Culture au pluriel*, uma coletânea de artigos reunidos e publicados pela primeira vez na França em 1974.

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão de que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p.43).

Peter Burke (2005) também partilha esse ponto de vista afirmando que até os historiadores passaram a ser mais conscientes de que a realidade, ou a maneira de ver o mundo, depende do ponto de vista de cada grupo social. O autor exemplifica essa sua afirmação com o feminismo, em que as historiadoras feministas não só escrevem sobre o papel da mulher na história, mas também sobre o passado do ponto de vista feminino. O mesmo deslocamento ocorre pela história “vista de baixo”, ou seja, contada pela perspectiva das pessoas “comuns”, ou classes subalternas.

c) As relações de poder

Dentre as muitas contribuições de Michel Foucault para os estudos contemporâneos da cultura, talvez a mais importante, segundo Hunt (1992), foi estudá-la “pelo prisma das relações de poder, que ele situou estrategicamente no discurso” (HUNT, 1992, p.12). Ainda segundo a autora,

Ele não tentou remontar o funcionamento do poder ao Estado, ao processo legislativo ou à luta de classes; ao contrário, buscou-os nos lugares menos auspiciosos – nas operações dos sentimentos, no amor, na consciência, no instinto, e nas cópias heliográficas de projetos de prisões, nas observações dos médicos e nas transformações mais abrangentes em disciplinas como a biologia e a linguística (ibid.).

Assim como Foucault, Thompson (2009) não compartilha das ideias marxistas que conferem, de forma concentrada, importância predominante do exercício de poder nas relações de classe social. Para Foucault, o poder, que é socialmente produzido, não está centralizado, ao contrário, em qualquer sociedade, o que existem são múltiplas relações de poder distribuídas ao longo do corpo social.

Quando fala-se de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. isto não é de nenhum modo aquilo que eu penso quando falo de relações de poder. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam - que trate de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que trate-se de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder continua presente: eu quero dizer a relação na qual um quer tentar dirigir a conduta do outro. Estas são, por conseguinte, relações que pode-se encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas; estas relações de poder são relações móveis, ou seja elas podem alterar-se, elas não são dadas de uma vez para sempre (FOUCAULT apud MARINHO, 2008, p.14-15.).

Ao repensar a cultura a partir dessa perspectiva, Thompson (2009, p. 180) traz para o centro da questão, o fato de que os significados produzidos são divergentes e conflitantes para os indivíduos “situados em diferentes circunstâncias e possuidores de diferentes recursos e oportunidades”. Além disso, cada forma simbólica pode receber diferentes processos de recepção: podem ser valorizadas, legitimadas ou contestadas pelos indivíduos que as interpretam.

d) Os conflitos

Os Estudos Culturais consideram que as relações de poder intrínsecas a qualquer relação social não são pacíficas. Segundo Escosteguy (2010, p. 139), Hoggart, com seus trabalhos sobre cultura e meios de comunicação, “inaugura a perspectiva que argumenta que no âmbito popular não existe apenas submissão mas, também, resistência, o que será mais tarde recuperado pelos estudos de audiência mássicos”. Assim, as minorias não incorporam a cultura hegemônica dominante, elas as reinterpretam, as reinventam e as ressignificam.

As sociedades e, conseqüentemente, os seus sistemas culturais são atravessados por tensões e conflitos, os quais possuem caráter universal (como sexo, gênero, idade), assim como aqueles advindos da própria hierarquia e estratificação social (ricos e pobres, fortes e fracos, líderes e 'povo' etc. (SANTOS, 2004, p.44).

Michel de Certeau também foi um dos pesquisadores que enfatizava esse caráter criativo das pessoas “comuns”. Em seu livro *A invenção do Cotidiano*, ele discorreu sobre usos, apropriação e reutilização de “produtos” em seu sentido amplo, que as pessoas fazem adaptados ao contexto em que vivem (BURKE, 2005).

e) Identidades

Uma das características mais recorrentes dos novos Estudos Culturais é a preocupação com a construção da identidade coletiva e individual. Na esfera coletiva, citamos as observações de Santos:

Embora o termo cultura seja utilizado hoje significando muitas coisas, na opinião de Kuper (2002, p. 24), "[...] há, entretanto, uma semelhança familiar entre os conceitos que eles têm em mente. Em seu sentido mais amplo, cultura é simplesmente uma forma de falar sobre identidades coletivas". Em meio a tantas diferenças que conformam a vida contemporânea, seja pela heterogeneidade de seus grupos humanos, seja pelos diferentes modos de participação do indivíduo na vida cotidiana e nos acessos às 'facilidades' da vida moderna, não podemos ficar imunes às antinomias local/global, local/mundial, nós/outro, nacional/estrangeiro, homo/heterogêneo, maioria/minoria, dominador/dominado etc. (SANTOS, 2004, p.66).

Em relação à esfera individual, Burke (2005) observa que os estudos de cartas, documentos em primeira pessoa, autobiografias de pessoas comuns, servem para o estudo da percepção do eu social e da autoapresentação. Segundo o autor, “os historiadores vêm mostrando interesse cada vez maior em captar as pessoas no ato de construir ou tentar construir diferentes identidades para si mesmas” (BURKE, 2005, p. 119). O fato é que em meio a globalização, migrações, novas tecnologias e constante contato com outros grupos e culturas, é natural que haja um movimento de se (re)pensar as diferenças ou sobre aquilo que nos torna diferentes ou nos aproxima e o impacto dessas transformações nas sociedades (ESCOSTEGUY, 1999).

f) Visa mudança social

Desde 1986, com a fala de Williams, em Londres, podemos perceber a preocupação dos Estudos Culturais para com um projeto político conectado às mudanças sociais. Hall em 1990, também criticou o fato de que os intelectuais culturais tenham pouco envolvimento com os movimentos sociais. Para ele, os Estudos Culturais devem ter um caráter prático que surta efeito na vida real das pessoas, em termos de conscientização e ação políticas (ESCOSTEGUY, 1999).

g) Interdisciplinaridade

Sob uma perspectiva teórica, os Estudos Culturais propõe uma área onde as mais diferentes disciplinas possam interagir, como forma de melhor compreender os aspectos

culturais de uma sociedade interdisciplinar (ESCOSTEGUY,1999). Na verdade, Veiga-Neto chega a afirmar que eles não são somente interdisciplinares, mas antidisciplinares, no sentido de possuir uma relação desconfortável com as disciplinas acadêmicas (VEIGA-NETO, 2004), pois procuram estudar as práticas culturais em um sentido amplo e não presos a disciplinas.

4 LÍNGUA, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

« Je te parle dans ta langue et c'est dans mon langage que je te comprends ».

(Edouard Glissant, 1981 apud Kramersch 1993, p. 177)

Vimos no capítulo anterior os deslocamentos e o redimensionamento da concepção de cultura pelos estudos sociais, principalmente pela Antropologia Cultural e pelos Estudos Culturais. Ainda com relação a esses estudos, podemos destacar também as primeiras preocupações explícitas sobre cultura e linguagem, pois Segundo Viana (2003), traçando-se um estudo histórico sobre a relação entre língua e cultura, verificamos que antes de ser uma preocupação da linguística, essa era uma questão corrente em campos como a antropologia e a filosofia. Assim, discutiremos neste capítulo, como dos estudos antropológicos e filosóficos, a relação entre cultura e língua tornou-se preocupação da linguística geral e logo, do ensino de línguas, até o que se pode denominar hoje interculturalidade no ensino de línguas.

4.1 Relação entre língua e cultura

Atualmente há um consenso entre antropólogos e linguistas, em maior ou menor medida, de que língua e cultura são conceitos imbricados, pois entende-se que a) a língua é um fato cultural: é formada a partir de convenções, surgidas de contextos históricos, políticos, econômicos, geográficos etc. (CHAUÍ, 2000), e b) a língua é, ao mesmo tempo, suporte para uma cultura, pois é “um instrumento decisivo para a assimilação e difusão de uma cultura, afinal, as experiências sociais só são transmitidas por meio da língua” (COELHO; MESQUITA, 2013, p.31).

No entanto, a importância conferida a essa relação entre língua e cultura nos estudos antropológicos, na linguística e sobretudo no ensino de línguas, costuma variar.

Um dos primeiros pensadores a colocar a questão da relação entre língua e cultura foi o alemão Wilhelm von Humboldt, no século XIX. Para o filósofo (apud MATEUS, 2001), a linguagem humana é universal, porém, sua essência encontra-se nas línguas particulares. As formas gramaticais de uma língua contribuem para o desenvolvimento do pensamento e do espírito, influenciando também o desenvolvimento da humanidade de uma forma geral. Assim, não existe pensamento

sem que haja língua e é ela quem condiciona a experiência do mundo dos falantes por meio da organização do léxico e das categoriais gramaticais. Segundo Robl (1975, p.6),

Para Humboldt, "embora as línguas tenham propriedades universais, atribuíveis à mentalidade humana como tal, cada língua oferece um "mundo de pensamento" e um ponto de vista de tipo único". Portanto, qualquer língua deve ser olhada como um todo orgânico, diferente dos demais. É a expressão da individualidade do povo que a fala. A característica da psique de uma nação. De certa forma — afirma ele — "a língua é a manifestação exterior do espírito dos povos; seu espírito é sua língua e sua língua é seu espírito". Em resumo, a língua não designa uma "realidade" pré-existente. Ela organiza, para os falantes, o mundo circunstante.

Podemos melhor compreender essa preocupação de Humboldt para com as línguas particulares e sua relação com a cultura, se enquadrarmos o seu discurso no da *intelligentsia* alemã, que no final do século XVIII e no início do século XIX, estava preocupada em buscar autonomia intelectual e cultural, como forma de se desvincular da cultura e língua francesa, adotadas pela corte e pela nobreza¹⁷. Era necessário, naquele momento, caracterizar as nações pela sua cultura e pela sua língua, assim, o filósofo defendia que o espírito de uma nação está contido na língua que fala (MATEUS, 2001)

Foi no entanto no século XX que antropólogos e linguistas estabeleceram de maneira mais explícita a relação entre linguagem e cultura. Destacaremos nesta sessão, a partir de Santos (2004) dois antropólogos que se dedicaram a essas questões e que também já revisitamos ao falarmos sobre cultura no capítulo anterior: Franz Boas e Edward Sapir.

Franz Boas, já citado quando discutimos a importância das suas pesquisas de campo para a introdução de relativismo cultural nos estudos antropológicos (ver capítulo 3), foi um dos primeiros estudiosos que contribuíram para a chamada antropologia linguística, defendendo que não era possível compreender uma cultura se desconsiderássemos a sua língua, já que é ela quem nos permite o acesso a todos os outros aspectos da cultura de um povo (DOURADO; POSHAR, 2007). Dessarte, Franz Boas, estudou as línguas indígenas americanas e constatou que “diferentes línguas se utilizam de diferentes modos de classificação do mundo e da experiência humana e esse

¹⁷ Uma das formas de conseguir essa diferenciação foi, como vimos, em relação ao próprio termo cultura: *kultur* passou a ser usado na Alemanha como sinônimo de intelectualidade, filosofia e artes enquanto que a palavra francesa civilization, correspondia a futilidades, do ponto de vista da *intelligentsia* (ver capítulo 3).

modo de classificação é sempre arbitrário” (SANTOS, 2004, p. 59), constatação que tornava a linguagem condição necessária para a compreensão do pensamento humano.

O antropólogo retoma as ideias de Humboldt de que “pessoas diferentes falam de uma maneira diferente, porque pensam diferente, e elas pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta¹⁸” (KRAMSCH, 1998, p. 11). Traduzindo e transcrevendo os dados coletados de entrevistas com nativos de diferentes línguas, Boas percebeu que as maneiras que a línguas têm de classificar o mundo são arbitrárias (DURANTI, 2007). Um dos exemplos usados pelo antropólogo para constatar essa hipótese se deu a partir da observação de que os esquimós tinham vários termos diferentes para expressar o significado de “neve”,

Eles se referiam-se a *aput* (neve no chão), *qana* (neve que cai), *piqsirpiq* (neve suspensa no chão pela ação do vento) porque sua experiência permitia que eles vissem e vivenciassem a neve de uma maneira ímpar. Boas lançou, assim, as bases para o Determinismo Linguístico, perspectiva mais tarde desenvolvida por Sapir e Whorf, segundo a qual, a língua determina o pensamento ou seja, “só podemos pensar em categorias que a nossa língua permite pensar”. (DORADO; POSHAR, 2007, p. 38)

O pensamento de Boas acerca da consideração de que poderia haver uma motivação cultural para o desenvolvimento de distinções lexicais entre as línguas e de que uma importante forma de acesso à cultura de uma comunidade seria o estudo da língua, influenciou vários estudiosos e dentre eles, um dos principais representantes da vertente situada entre a antropologia e a linguística: Edward Sapir.

O linguista e antropólogo levou mais adiante o pensamento de Boas, seu orientador, afirmando que se a linguagem codifica uma experiência de mundo, ela também pode predispor a maneira como os falantes veem o mundo, ou seja, ela é a responsável pelo modo como nós pensamos e organizamos o mundo à nossa volta (DURANTI, 1997). Essa maneira de enxergar a linguagem, desenvolvida pela corrente estruturalista americana, através de Boas e Sapir, baseados nos estudos de Johann Herder e Humboldt, é conhecida como princípio da relatividade linguística.

¹⁸ Tradução nossa do original: [...] different people speak differently because they think differently, and they think differently because their language offers them different ways of expressing the world around them.

A tese da relatividade linguística ou relativismo nega a existência de propriedades universais nas línguas humanas. Para os relativistas, cada língua é única e tem que ser descrita como tal. O relativismo tem sido associado ao estruturalismo, principalmente ao bloomfieldiano, e ao funcionalismo. Pode ser encarado como uma reação metodológica à tendência de descrever as línguas nativas das Américas com base nas gramáticas tradicionais ocidentais. O relativismo filosófico e linguístico foi rejeitado por Chomsky e seus seguidores ao formular as bases do gerativismo. (RODRÍGUEZ, 2014).

Assim como Boas, Sapir via a língua como um pré-requisito para o desenvolvimento da cultura e criticava a ideia de que existissem línguas e culturas em estados mais primitivos e limitados que outras. Essa ideia era inovadora se considerarmos o período em que havia nas ciências sociais um “evolucionismo ingênuo importado da Biologia darwiniana” que apostava na superioridade das raças, partindo da visão eurocêntrica de que as sociedades indígenas eram mais atrasadas em relação às ocidentais. Da mesma maneira, havia nos estudos das línguas um “universalismo racionalista” na gramática que insistia em taxar de nobre os vernáculos europeus. (CUNHA, 2011, p.09).

Sapir usa o termo relativismo linguístico para discorrer sobre a igualdade dos sistemas linguísticos em relação à sua “plenitude formal”, ideia de que qualquer conteúdo pode ser expresso em qualquer sistema linguístico existente, mesmo que para isso tenha que sofrer algumas modificações, como a invenção de algum termo lexical. Para ele, ainda que essas modificações tomem a forma da língua de um modo diferente, elas são igualmente importantes (CUNHA, 2011).

Outro importante defensor do princípio da relatividade linguística foi Benjamin Lee Whorf, quem mais se dedicou a essas ideias, levando ao extremo o princípio da interdependência entre linguagem e pensamento, “formulando o conjunto de princípios que ficou conhecido como a hipótese Sapir-Whorf¹⁹, segundo a qual a estrutura da linguagem e o uso que os falantes fazem dela influencia o modo como eles pensam e agem” (SANTOS, 2004, p.61). Severo (2004, p. 129), assim sintetizou as ideias dessa hipótese:

¹⁹ Cunha é enfático ao afirmar que esse termo - hipótese de Sapir-Whorf - não foi rotulado por nenhum dos autores envolvidos. Esse termo, provavelmente, surgiu em 1954, “por Harry Hoijer (1904-1976), ao apresentar o trabalho intitulado ‘Sapir-Whorf hypothesis’, na Conferência sobre as relações entre a linguagem e outros aspectos da cultura (Conference on the interrelations of language and other aspects of culture), realizada em Chicago (Cunha 2010; Koerner 1999). Entretanto, John B. Carroll (1916-2003) parece ter sido seu maior difusor, uma vez que vários textos (Sampson 1965; Joseph 1996; dentre outros) o apontam como o criador do rótulo. Carroll, a propósito, foi o editor da coletânea póstuma de textos de Whorf, publicada pela primeira vez em 1956, pela MIT Press” (CUNHA, 2011, p.08).

(i) a linguagem determina a forma de ver o mundo, e conseqüentemente, de se relacionar com esse mundo (hipótese do determinismo lingüístico); isso significa que (ii) para diferentes línguas há diferentes perspectivas e diferentes comportamentos (hipótese do relativismo lingüístico).

Como notamos por essa afirmação, a hipótese de Sapir-Whorf combina determinismo e relativismo lingüístico: a língua determina o pensamento e não há limites para a diversidade estrutural das línguas.

Segundo Gonçalves (2008, p.3),

O que se costuma chamar de relativismo lingüístico é, antes de mais nada, um conjunto de teses diversas que afirmam uma crença mais ou menos definida de que a língua que falamos influencia na maneira como enxergamos a realidade. Um modo extremo desta tese, o chamado determinismo lingüístico, propõe que somos totalmente determinados pela língua que falamos, e não conseguimos conceber conceitos que não estejam presentes em nossa língua. As conseqüências de graus mais avançados do relativismo e do determinismo lingüístico são a incomensurabilidade entre sistemas lingüísticos diferentes e até a impossibilidade da tradução entre as línguas.

A versão determinista do relativismo lingüístico postula que os conceitos que não são decodificáveis em um sistema lingüístico, são inacessíveis para os falantes daquela língua, ou seja, não é possível sequer pensar em conceitos que não sejam nomeados em língua materna. Szczesniak (2005, p. 63-64) nos traz um exemplo bastante ilustrativo dessa afirmação, acompanhado de uma crítica:

Existe um exemplo ideal para entender como, de acordo com Sapir e Whorf, a linguagem gera o pensamento. Portugueses e brasileiros orgulham-se do fato de sua língua conter uma palavra especial que define a alma lusa: 'saudade'. Argumentam que essa palavra não existe em qualquer língua, o que deve significar que só os lusófonos são capazes de sentir, no fundo do coração, essa melancolia angustiante. O argumento é errado, por duas razões. Primeiro, outras línguas também têm um substantivo que corresponde a 'saudade' (em polonês, por exemplo, a palavra *tesknota* também – posso garantir – exprime estados da mais sincera tristeza causada por uma ausência). Segundo, mesmo que 'saudade' de fato só existisse em português, custaria acreditar que só 0,03% da população mundial fosse capaz de sentir a falta de alguém ou de uma terra, e que o resto do mundo fosse tão desumanamente incapaz desse sentimento. Ao contrário, uma das hipóteses mais básicas da psicologia moderna diz que as emoções

existem independentemente das palavras e que as palavras não passam de meros rótulos aplicados a emoções e conceitos.

As ideias de Whorf sofreram muitas críticas, principalmente na época, em que predominava o clima positivista que rejeitava “qualquer imposição de que a linguagem determina o pensamento, em detrimento de qualquer aspecto” (SANTOS, 2004, p. 61). Os críticos ao determinismo, como por exemplo Eric H. Lennermberg (1921-1975) e Roger W. Brown (1925 – 1997), apresentaram alguns estudos que comprovavam que a língua não exerce influência determinante no pensamento e na maneira de enxergarmos o mundo. Vejamos alguns argumentos usados pelos críticos (apud SZCZESNIAK, 2005):

Observando os nomes para as cores nas mais diversas culturas e línguas, percebemos que nem sempre os vocábulos se correspondem entre as línguas. Isso não quer dizer que os falantes de tais línguas sejam incapazes de reconhecer a diferença entre elas. Outro exemplo a seguir, dado por Steven Pinker (apud SZCZESNIAK, 2005), nos aproxima do exemplo transcrito por Szczesniak para a palavra ‘saúde’. Existe em alemão a palavra *Schadenfreude*, que designa um sentimento relacionado à satisfação de ver alguém abominável, cair em desgraça. O fato de só os alemães terem uma palavra para externalizar verbalmente essa emoção, não impede que algum falante de outra língua não consiga senti-la.

Embora a teoria de Sapir-Whorf sofra inúmeras críticas e reformulações, os linguistas afirmam que essa teoria foi importante para voltar a atenção dos estudos linguísticos para a relação entre língua, cultura e sociedade (DOURADO; POSHAR, 2007), principalmente em sua versão mais fraca que diz que a língua não determina, mas influencia o modo como pensamos a realidade. O fato é que as observações sobre o relativismo linguístico continuam a gerar curiosidade e discussões entre os linguistas.

Voltemos por exemplo às ideias de Humboldt. Para o filósofo – que como já citamos, combinava em suas teorias, universalismo e relativismo linguístico –, o determinismo já era visto como um perigo porque se assim fosse, seríamos aprisionados pela nossa língua. No entanto, apesar de a nossa língua influenciar nosso pensamento, podemos lançar mão de nossa criatividade na própria língua e/ou enriquecê-la em nossas interações pragmáticas com falantes de outras línguas e até mesmo através do aprendizado de outro idioma (KRAMSCH, 1998). “As línguas diferentes são, portanto,

maneiras coexistentes e complementares de ver o mundo, que, somadas, correspondem ao total das representações possíveis do mundo objetivo” (GONÇALVES, 2008, p.66).

Outro antropólogo de formação, mas que trouxe grandes contribuições para os estudos da comunicação e para a linguística, foi Dell Hymes (apud SEVERO, 2004), que está interessado na utilização da forma linguística em relação ao seu uso social. O autor compreende a linguagem por uma perspectiva comunicativa – noção que acarretará o conceito de competência comunicativa no ensino de línguas estrangeiras como veremos na sessão seguinte – e leva em consideração aspectos da língua que envolvem não só a forma, como também o histórico-social, o cultural e as particularidades individuais do aprendiz. Segundo Severo (2004, p. 130), para Hymes

as diferentes línguas refletem diferentes mundos e isso implica um certo relativismo lingüístico, que, em seu grau máximo, nos remete à hipótese de Sapir-Whorf [...]. Como características desse relativismo, destacam-se: que ele se baseia em um princípio de diversidade e heterogeneidade ao invés de homogeneidade ou invariância; que os aspectos a priori e universais da língua não são suficientes e que não há igualdade lingüística entre os falantes (devido, por exemplo, à natureza política da interação) [...]. Novamente aqui percebemos em evidência o caráter heterogêneo da língua permeando a relação linguagem e sociedade. Em síntese: ao atribuir relevância ao contexto social/cultural como constitutivo da realidade lingüística, Hymes não deixa de operar com um certo determinismo. Só que, diferentemente de Sapir e Whorf o autor não prevê que a linguagem cria o contexto, mas que diferentes contextos motivam diferentes linguagens. Seria um tipo de determinismo social.

Hymes será um nome decisivo para a mudança de paradigma no que se refere às abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de línguas, assim, dedicaremos a próxima sessão, a comentar essa revolução propiciada pela ideia de competência comunicativa e seus desdobramentos para então discutirmos o conceito de interculturalidade.

4.2 O papel da cultura no ensino e aprendizagem de línguas

A cultura sempre esteve presente implícita ou explicitamente nos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como veremos neste capítulo, porém sob diferentes perspectivas, devido às teorias linguísticas desenvolvidas e sua relação com as concepções de ensinar e aprender línguas. O objetivo desse capítulo é o de analisar

como emergiu a interculturalidade no ensino de LE observando os deslocamentos que sofreu o componente cultural ao longo do surgimento de novas teorias e abordagens. No entanto, salientamos que ao apresentá-los não estamos sugerindo que se trata de uma ordem cronológica, ou evolucionista, mas reflete os momentos históricos em que esses métodos e essas abordagens apresentaram maior evidência, não excluindo sua concomitância.

Antes porém de apresentarmos o papel que a cultura tem desempenhado nessas perspectivas, é importante retomarmos os conceitos de abordagem e método, pois são termos que não se apresentam de forma clara ou consensual nas teorias, segundo Almeida Filho (2009).

O autor concebe abordagem como uma “filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor” (2009, p. 22), que envolve concepções de língua, linguagem, língua estrangeira e o ensinar e o aprender línguas. Além disso, amplia o conceito considerando outros fatores integrantes que fazem parte da abordagem: são as “crenças informais, os pressupostos explicitados (crenças tornadas explícitas) e, eventualmente, os princípios (axiomáticos) que já não carecem de comprovação para serem verdades aceitas no bojo da profissão” (ibid.).

O método, por sua vez, pode ser entendido como a aplicação dos pressupostos das abordagens, envolvendo por exemplo regras de seleção, ordenação e avaliação dos conteúdos (LEFFA, 1988).

Para Viana (2003, p.113), existem duas grandes abordagens que norteiam o contexto de ensino e aprendizagem de línguas: “uma vertente de base estrutural e outra de base comunicativa, ambas abarcando vários métodos”. A seguir apresentaremos o papel que desempenhou a cultura nas abordagens e métodos de ensino de línguas.

4.2.1 Abordagem estrutural

Para Viana (2003), a abordagem estrutural concebe a língua como sistema de regras, coloca ênfase na forma e organiza o processo de ensinar e aprender línguas por meio de domínio de estruturas gramaticais e da memorização de vocabulário. Os métodos representativos dessa abordagem, de acordo com o autor, são o Gramática-Tradução, o Método Direto e o Método Audiolingual, os quais trataremos em seguida:

O método Gramática-Tradução

Segundo Richards e Rodgers (1998), esse método dominou o ensino de línguas vivas de 1840 a 1940. No entanto, suas características remontam desde a Renascença, “com o advento do latim como disciplina mental, necessária à formação do espírito” e algumas delas continuam a existir nos dias atuais, até mesmo nas universidades (GALISSON, 1993, p.101). Nos mesmos moldes com que ensinavam as línguas mortas, o Método GT foi incorporado como modelo padrão no ensino de línguas estrangeiras modernas. Seu método consistia principalmente em se fazer uma análise detalhada das regras (principalmente da morfologia e da sintaxe) e de sua memorização para enfim aplicar esses conhecimentos nas atividades de tradução. Na verdade, era esse o principal objetivo do ensino de línguas: tornar os estudantes capazes de ler as obras literárias na língua original para desenvolver suas capacidades intelectuais. Nota-se que, assim como foi transformado o *status* social do latim na Renascença, o ensino de línguas estrangeiras vivas, tinha por objetivo fazer com que o aluno pudesse “beneficiar-se da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual que resultam do seu estudo”²⁰ (RICHARDS; RODGERS, 1998, p.11).

A pronúncia e a expressão oral ficavam para segundo plano. Em primeiro estavam as formas da língua, os textos a serem lidos e traduzidos e o vocabulário que era memorizado a partir das listas de palavras. O ensino da gramática era feito de maneira explícita: primeiro se explicavam as regras, depois as aplicava em exercícios com frases isoladas, descontextualizadas, escolhidas pelo conteúdo linguístico.

O modelo de língua a ser reproduzido era o das obras literárias dos considerados os cânones da literatura original da língua-meta. Assim, por meio desses ensinamentos, os estudantes estavam constantemente em contato com uma parcela da chamada cultura legitimada através das expressões literárias da língua-meta.

A cultura estrangeira é sinônimo de literatura e belas-artes, como a pintura, a música, a escultura, etc. A língua literária – escrita – é considerada como superior à língua oral. A iniciação à cultura estrangeira se faz por meio de tradução de textos literários²¹ (GALISSON, 1993, p.103)

²⁰ Tradução nossa do original: Beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio.

²¹ Tradução nossa do original: La culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. La langue littéraire – écrite – est considérée comme supérieure à la langue oral. L’initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction de texte littéraire.

Desse modo, podemos traçar um paralelo com a concepção clássica de cultura de J.B Thompson (2009), pois a visão de cultura do Método GT – cultura como literatura, refinamento do espírito, etc., enquadra-se na concepção clássica de cultura de Thompson, como vimos no capítulo anterior.

Método direto

Devido ao intercâmbio crescente entre os países, fazia-se necessário um ensino que desenvolvesse a produção oral dos alunos, e o ensino baseado no método de gramática-tradução não respondia a essas novas necessidades.

Desenvolveu-se o método direto com o objetivo que o aluno utilizasse a língua para se comunicar. Dessa maneira, privilegiou-se a dimensão oral da língua, sobretudo a pronúncia.

Diferentemente do GT, o Método Direto não se concentrava em lista de palavras como atividade de vocabulário, mas era apresentado em frases completas. O aluno deveria participar ativamente das aulas. Uma das atividades recorrentes consistia em uma série de perguntas e respostas, ambas artificiais, entre alunos e professores, desprovidas de qualquer contextualização. Ora, um ensino descontextualizado não poderia transmitir valores culturais, tampouco tinha o objetivo priorizar a literatura. Quando os elementos culturais apareciam nas aulas e nos materiais de ensino, esses eram resumidos à geografia dos países que falavam a língua-meta e apresentavam, ainda que superficialmente, algumas informações sobre os costumes e cotidiano dos falantes (OLIVEIRA, 2007).

De qualquer maneira, a concepção de cultura do método direto, difere da concepção clássica apresentadas pela GT. Podemos associar essa maneira de entender a cultura, ou seja, transmissão de informações sobre costumes e hábitos, ao que Thompson classifica como concepção descritiva de cultura (ver item 3.2).

Robert Galisson (1993, p. 128), assim define a visão de cultura do Método Direto:

Contrariamente à concepção do método Gramática-Tradução, cultura não é sinônimo de literatura; ela pode incluir o estudo de valores

culturais (por exemplo, o modo de vida do cotidiano dos nativos da L2), assim como a geografia e a história²².

Método Audiolingual

Com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, o exército americano sentiu a necessidade de produzir em um curto espaço de tempo, soldados fluentes em várias línguas para conseguirem compreender a língua e se comunicar com aliados e inimigos. Surgiam, então, estudos para a elaboração de um método que, aliando o estruturalismo ao behaviorismo, mais tarde seria o chamado Método Audiolingual, adaptado também às escolas no ensino de LE (RICHARDS; RODGERS, 1998).

Um dos idealizadores desse método, foi Robert Lado, que trouxe para a discussão questões da Linguística Contrastiva, e também importantes contribuições relacionadas à cultura no ensino de línguas estrangeiras. Em 1957, ele publica seu célebre livro *Linguistic across culture*, no Brasil traduzido sob o título de *Introdução à Linguística Aplicada*. Nele, o autor propõe o estudo da cultura no ensino de línguas estrangeiras assim como propõe o estudo da própria língua por uma análise contrastiva. Assim, o aprendizado da língua-alvo seria mais eficaz se feito por meio da comparação com a língua-mãe, na hipótese de que o aprendiz aprenderia com mais facilidade os conteúdos que fossem parecidos nas duas línguas e os conteúdos mais discrepantes apresentariam mais dificuldade para o aprendiz. O argumento de Lado era o de que essa comparação deveria ser feita de maneira completa, dos conteúdos linguísticos aos culturais, embora o próprio autor reconheça que o termo cultura “é o menos entendido de todos os assuntos contidos [naquele] volume” (apud NOVASKI; WERNER, 2011, p. 4).

O objetivo básico de Lado era, através da análise contrastiva, entender que itens de comportamento pertencentes a uma cultura específica podem ter um sentido diferente dos da nossa, e, assim, o estudo contrastivo ajudaria a minimizar julgamentos equivocados e contribuiria para uma maior compreensão da própria cultura (VIANA, 2003).

Algumas das críticas à concepção de Lado é que a própria maneira de expor o tema, colocando cultura em um capítulo à parte dos outros aspectos linguísticos, já nos

²²Tradução nossa do original: Contrairement à la conception de la méthode grammaire-traduction, culture n'est pas synonyme de littérature ; elle peut inclure l'étude des valeurs culturelles (par exemple, le mode de vie du quotidien des natifs de L2) aussi bien que la géographie et l'histoire.

parece dizer que cultura é vista como separada da língua, como um acessório, postura que reflete o tratamento dado à cultura pela abordagem estrutural.

Para Lado, a cultura é entendida na medida em que é comparada com a língua materna e não há descrição em todo o livro de relação direta entre sistema linguístico e cultura. Os dois pontos são apresentados como tópicos independentes. Prova disso é que o livro está dividido de forma que em cada capítulo encontramos a maneira pela qual devemos comparar as línguas: comparação com sistemas de som; estruturas gramaticais; sistemas de vocabulário; sistemas de escrita e, por fim, comparação de duas culturas. Todos eles separadamente, sem haver qualquer inter-relação traçada pelo autor (NOVASKI; WERNER, 2011, p. 4).

Apesar desse caráter isolado de cultura em relação aos outros fatores que formam a língua, Viana (2003) afirma que as ideias de Lado apresentam uma ruptura para uma época em que se privilegiava, no ensino, a concepção clássica de cultura - conforme as divisões de Thompson (2009) - e as informações históricas e geográficas dos países. Lado coloca em discussão o estudo das questões culturais para minimizar mal-entendidos interculturais. No entanto, como alerta Viana (2003), essas discussões não representaram, na época, um aprofundamento das questões de língua e cultura como interação já que a abordagem estrutural privilegiava o desenvolvimento da habilidade linguística dos aprendizes.

Além disso, Oliveira (2012), chama a atenção para a preocupação de Lado, já naquela época, com a consideração da diversidade cultural quando enuncia que

em virtude da personalidade humana ter desenvolvido uma diversidade de maneiras de viver (aqui, culturas) constantemente interpretamo-nos inadequadamente uns aos outros através das culturas”. [Sendo necessário ao aprendiz] conhecer as diferenças do outro, pois ignorá-las seria fazer um mau julgamento de nossos vizinhos culturais, visto que uma forma de comportamento que para eles tem sentido pode ter outro para nós”. [...] Podemos estabelecer hábitos de tolerância genuínos, ao invés de intenções boas, mas ingênuas, que se desmoronam na primeira vez que nosso vizinho cultural fizer algo que é perfeitamente correto em sua cultura, mas estranho ou mal-intencionado na nossa (LADO, 1957, apud OLIVEIRA, 2012).

Para Kawachi (2011), no entanto, a relação intrínseca entre língua e cultura não pode ser concebida em um método combinado com o behaviorismo em sua aplicação:

A limitação da teoria behaviorista reside, portanto, na dificuldade em propiciar ao aluno situações que possibilitem o uso da língua em contextos reais, situações em que diferenças inerentes à identidade humana possam surgir na linguagem, o que incitaria o aluno à reflexão e análise da mesma. Essa importante postura ativa do aprendiz parece distante dos preceitos behavioristas, tendo em vista o papel secundário atribuído à interação no processo de aprendizagem de uma LE. Feitas essas considerações, a abordagem de questões culturais soa pouco possível em um método no qual a língua é tida como comportamento, pois sua complexidade e sua intrínseca relação com uma cadeia de eventos históricos, sociais e políticos não são exploradas; o aprendizado de estruturas linguísticas sobrepõe-se à comunicação significativa e relevante (KAWACHI, 2011, p. 8).

Resumindo, a cultura é tratada de uma forma diferente dos métodos anteriores, pois com a centralização das aulas nos diálogos (embora artificiais), há uma aparente contextualização e o vocabulário é restrito ao contexto trabalhado. No entanto, essa abordagem da cultura está restrita a amostras de hábitos, comportamentos e atos de fala. A grande preocupação com a pronúncia, o cuidado para que os alunos evitassem erros, a visão estática e homogênea de cultura, torna o ensino de línguas como uma imitação de comportamentos do falante nativo.

Segundo Galisson (1993, p.143),

A cultura está associada à língua e os elementos culturais são explicitamente apresentados nos manuais elaborados. Isso é compreensível (embora seja frequentemente esquecido nos debates sobre o áudio-oral) já que Nelson Brooks e Charles C. Fries, dois grandes pioneiros do método áudio-oral, dedicaram em suas obras várias páginas à cultura. Segundo eles, por exemplo, uma comparação sobre a maneira de como as pessoas se divertem ou nadam seria muito indicativo da cultura dos diversos grupos. Na verdade, o áudio-oral não envolve somente uma análise comparativa da língua materna e da língua-alvo, mas também uma comparação do modo de vida dessas pessoas²³.

Para concluir, gostaríamos de citar a visão de Kramersch (2006 apud SALOMÃO, 2012, p.75) sobre o papel da cultura em todos os métodos citados até o momento:

²³Tradução nossa do original: La culture est associée à la langue et des éléments culturels sont explicitement donnés dans les manuels inspirés directement de l'audio-oral. Cela se comprend puisque (même si on l'oublie trop souvent dans les discussions portant sur l'audio-oral) Nelson Brooks et Charles C.Fries, deux grands pionniers de la méthode audio-orale, ont consacré dans leurs ouvrages plusieurs pages à la culture. Par exemple, écrivent-ils, la comparaison de la façon dont les gens jouent ou nagent serait très révélatrice de la culture des divers groupes. De fait, l'audio-oral n'implique pas seulement une analyse comparée de la langue source (L1) et de la langue cible (L2) mais également une comparaison de la façon de vivre des gens.

Ensinar cultura tem significado ensinar típicos, às vezes estereotipados, comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo dominante ou daquele grupo de falantes nativos, que é o mais saliente ou exótico aos olhos estrangeiros. Impressionante neste conceito de cultura é a manutenção do foco sobre as características nacionais e a falta de profundidade histórica.

Essa afirmação, configura o que, por meio de Thompson (2009), chamamos de concepção clássica e concepção descritiva de cultura.

No entanto, a partir da década de 60 com o surgimento do enfoque comunicativo, o trabalho com a cultura começa a sofrer deslocamentos mais profundos, desenvolvendo reflexões que, enfim, articulam concepções de cultura mais próximas do conceito de interculturalidade empregado no ensino e aprendizagem de línguas.

4.2.2 Abordagem Comunicativa

A partir dos anos 60, o trato puramente estrutural que a linguística se dedicava começa a dar lugar ao componente que até então ficava à margem das preocupações linguísticas - a semântica ganha força, nascem a sociolinguística, os estudos pragmáticos, as teorias dos atos de fala, a análise do discurso. No início dos anos 70, Hymes contesta a dicotomia entre competência e desempenho de Chomsky e a exclusão do papel social da língua (CENOZ IRAGUI, 2004).

O conceito de competência comunicativa que Dell Hymes estabeleceu em 1972, revolucionou o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ampliando a prática da sala de aula para muito além do trabalho estrutural e puramente linguístico. Ao acrescentar a dimensão comunicativa ao termo “competência”, Hymes chamou a atenção para a dimensão social da comunicação e inspirou vários estudos enfocando o uso e o contexto, ou seja, unindo a competência ao desempenho, algo que, até então, Chomsky não se ocupava.

Hymes analisa a questão da competência e da performance de Chomsky como uso criativo da linguagem, refutando esta ideia e afirmando que onde Chomsky diz competência deve-se ler gramática; onde diz performance, deve-se ler realização psicológica, e onde diz criatividade, deve-se ler produtividade sintática. Ainda acrescenta que onde diz apropriação – adequação –, há um problema, pois a apropriação – adequação – da linguagem implica, na sua visão, analisar o contexto social, o que Chomsky não faz (BALTA, 2004, p. 212)

Obviamente, a concepção e o trabalho relacionado à cultura, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, também acabaria por mudar de direção, pois após o surgimento das propostas de Hymes, também há um maior desenvolvimento do campo da Sociolinguística, surge o conceito de comunidade linguística, dá-se maior importância para os falantes individuais dessas comunidades, a gramática perde o seu caráter único e fundamental na organização de uma língua, sendo vista apenas como um modo de organização entre outros, além disso, a língua é concebida como sendo “produto de uma herança cultural” (BALTAR, 2004, p.212).

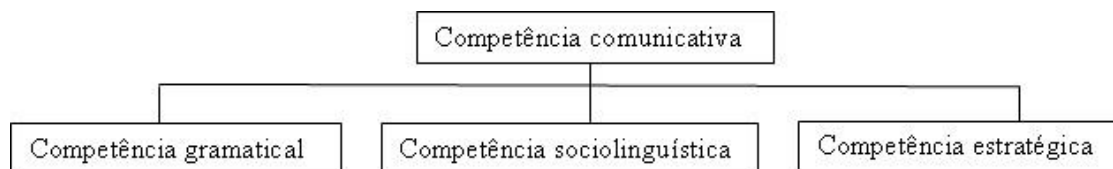
Desenvolvimento da teoria de Hymes para o ensino de línguas

Muitos linguistas aplicados, após a reação negativa ao método audiolingual, adotaram a teoria de competência de Hymes, e desenvolveram modelos de classificação da chamada competência comunicativa para o ensino de línguas. Como assinala Santos (2004):

O paradigma comunicativo, portanto, ou, num sentido mais restrito, a abordagem comunicativa (ou nocional-funcional, como também ficou conhecida), foi sendo construída a muitas mãos e passou a exercer grande influência em diferentes campos do saber e de estudos da linguagem a partir da década de 70. Embora também tenha, ao longo dos anos, logrado muitas críticas e posicionamentos céticos ou desconfiados quanto aos seus princípios e métodos, o comunicativismo seguiu em frente, sendo acrescido de inúmeras contribuições e reformulações teóricas, mas mantendo algumas diretrizes comuns que possibilitaram reunir, sob um mesmo paradigma, uma multiplicidade de abordagens, métodos e procedimentos pedagógicos para o ensino/aprendizagem de LE/L2 (p. 145).

Canale e Swain (1980 apud CENOZ IRAGUI, 2004) investigadores na área de avaliação de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE e L2) tinham o objetivo de adaptar o conceito de Hymes em prol de teorias de unidades pedagógicas manipuláveis para a grade curricular. O modelo proposto por esses autores pode ser esquematizado da seguinte maneira:

Figura 3 - Modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980)



Fonte: Cenoz Iragui, 2004.

a) A competência gramatical refere-se ao domínio do código linguístico propriamente dito, às estruturas da língua, noções gramaticais - saber reconhecer e usar os fonemas e os morfemas e estruturar um pensamento na sintaxe da língua.

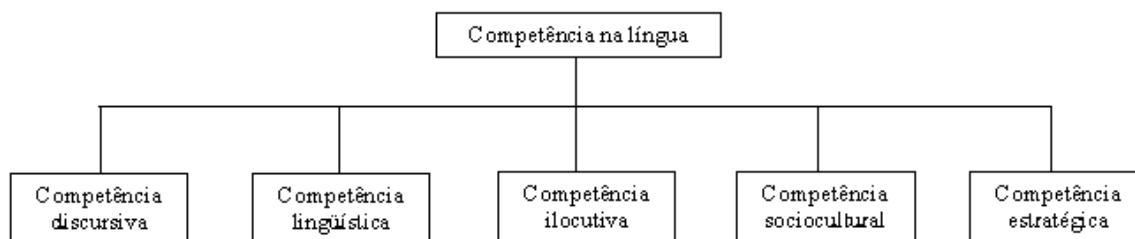
b) A competência estratégica é a responsável por oferecer ao falante meios de compensar prováveis deficiências linguísticas que poderiam limitar a comunicação ou insuficiente conhecimento de outras subcompetências. As estratégias colocadas em práticas para permitir uma boa compreensão por parte do interlocutor podem ser por exemplo, as paráfrases, o uso de um termo no lugar de outro (por meio de sinônimos ou negando o antônimo), descrição do objeto ou definição do que se quer dizer na ausência do significante, gestos etc.

c) Por fim, temos o conceito de competência sociolinguística, que foi definida pelos autores como a responsável por adequar a língua às normas de uso, permitindo ao falante transmitir mensagens apropriadas em relação ao estilo e ao registro e adequadas aos diferentes contextos comunicativos. Essa competência está atrelada às regras socioculturais. Os autores exemplificam essa competência como a capacidade de adequar o registro em relação ao status e à idade do interlocutor, bem como se os contextos são formais ou informais (podemos citar o exemplo de um professor universitário ministrando uma palestra em um congresso aos seus alunos e esse mesmo professor conversando informalmente com os alunos no final da palestra).

Três anos mais tarde, Canale (1983 apud CELCE-MURCIA, 2007) agrega outra subcompetência comunicativa a esse modelo, a competência discursiva que unifica um texto falado ou escrito por meio de seleção, sequência, organização das palavras, estruturas, frases e enunciados. Contribuem para essa competência mecanismos de coesão, coerência, dêixis, estrutura conversacional (inerente alternância de turnos).

Desde então alguns pesquisadores revisitaram o modelo de Canale de 1983, e propuseram algumas mudanças, como por exemplo, os modelos de Bachman e Palmer. No entanto, como assinala Celce-Murcia (2007), essas adaptações, apesar de interessantes, não estiveram comprometidas com o desenvolvimento de uma teoria que abarcasse as necessidades do ensino e aprendizagem de LE em si, mas sim encerravam outras preocupações, como definir critérios de avaliação: “no entanto, esses modelos têm sido desenvolvidos pensando-se em avaliação de língua – mais que ensino de língua²⁴”. Essas observações levaram Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) a desenvolverem um novo modelo²⁵ de competência comunicativa, que será brevemente abordado a seguir.

Figura 4: Modelo de competência comunicativa de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995)



Fonte: Cenoz Iragui (2004)

Esse modelo apresenta algumas modificações em relação ao de Canale e Swain, apresentado anteriormente.

(1) O fato do termo competência linguística substituir o de competência gramatical, se deve ao desejo de indicar explicitamente a inclusão do léxico e da fonologia, além da gramática. Mesmo assim, se outorga uma grande importância às construções formais como parte da competência linguística.

(2) A inclusão da competência ilocutiva (ou pragmática) tem sido definida como a habilidade para transmitir e entender o intento comunicativo ao realizar e

²⁴ Tradução nossa do original: however, these models have been developed with language assessment in mind - rather than language teaching.

²⁵ Em 2007, Celce-Murcia readaptou o modelo aqui apresentado, que não exporemos por não atender aos propósitos desta dissertação. Para conhecer esse novo estudo, ler o artigo *Rethinking the Role of communicative Competence in language teaching*.

interpretar atos de fala e funções linguísticas. Determinam se um enunciado é aceitável ou não. Refere-se às relações entre os enunciados e os atos ou funções que os falantes tentam realizar por meio dos enunciados.

(3) A principal remodelação em relação à proposta de Canale e Swain foi a definição da competência sociolinguística que deu lugar a competência sociocultural. Essa denominação deve-se ao fato dos autores desejarem distinguir essa competência da ilocutiva e incluir o conhecimento de fundo cultural necessário para interpretar e utilizar o novo idioma eficazmente (CELCE-MURCIA, 2007). A competência sociocultural se refere ao conhecimento que o falante possui para expressar mensagens de forma apropriada ao contexto sociocultural da comunicação. Para os autores, o ensino de línguas praticado de maneira descontextualizada, não prepara os alunos para lidarem com a comunicação real em sua complexidade, inclusive, pode ser desastrosa a tentativa de enfrentarem pela primeira vez, em uma comunicação real, a complexidade de aplicar os conhecimentos da LE que eles aprenderam.

Abaixo temos um esquema por eles proposto em que enumeram os componentes que fazem parte dessa nova competência sociocultural.

Quadro 1: Componentes da competência sociocultural.

<i>Componentes da competência sociocultural (Celce-Murcia et., 1995)</i>
FATORES SOCIO-CONTEXTUAIS
– Variáveis dos participantes
- idade, gênero, status, distância social, relações de poder e afetivas
– Variáveis situacionais
- tempo, lugar, situação social
FATORES DE ADEQUAÇÃO ESTILÍSTICA
– Convenções e estratégias de polidez
– Variação estilística
- grau de formalidade
- registro
FATORES CULTURAIS
– Conhecimento sociocultural da comunidade de fala da língua-alvo
– Condições de vida (modo de vida, padrões de vida); estrutura social e institucional; convenções sociais e rituais; maiores valores, crenças, e normas; tabus; conhecimento histórico, aspectos culturais incluindo arte e literatura
– Consciência das maiores diferenças dialetais e regionais
– Consciência intercultural
– Diferenças, semelhanças; estratégias para comunicação entre culturas
FATORES COMUNICATIVOS NÃO-VERBAIS
– Fatores sinestésicos (linguagem corporal)
- comportamentos controladores de discurso (sinais não verbais de tomada de turno)
- comportamentos de estabelecimento de canal de comunicação (backchannel)

- marcadores afetivos (expressões faciais), gestos, contatos de olhar
- Fatores proxêmicos (uso do espaço)
- Fatores hápticos (toque)
- Fatores paralinguísticos
- sons acústicos, ruídos não-vocais
- Silêncio

Fonte: SALOMÃO (2012, p.87)

Continuam presentes neste quadro os fatores estilísticos e contextuais, já considerados nos antigos modelos. No entanto, foram acrescentados os elementos não verbais, até então não levados em consideração no ensino e aprendizagem de línguas e foi dada uma maior importância aos fatores culturais, listando os conhecimentos que auxiliam o aluno a ter sucesso na comunicação entre os membros de uma cultura diferente, como o modo de vida e as tradições. Em relação às diferenças dialetais e regionais, os autores citaram o caso da língua inglesa, por ser falada por muitos indivíduos de culturas diferentes. Além disso, o quadro também inclui a consciência intercultural, considerada hoje, como uma dimensão à parte, como veremos nos próximos tópicos. Os autores também chamaram a atenção para o fato de que muitas vezes, a falta de domínio linguístico pode ser menos desastrosa que uma falha social.

4.2.3 Interculturalidade

As questões relacionadas à interculturalidade têm ganhado destaque no ensino de línguas, e elas se apresentam sob diferentes termos e perspectivas. Alguns termos encontrados na literatura relacionados à interculturalidade são: competência, comunicação, abordagem, dimensão, educação, para citar algumas, todas acompanhadas do adjetivo ‘intercultural’. Não é nossa intenção encontrar possíveis elementos diferenciais que os qualificam, mesmo porque eles surgem, muitas vezes, como intercambiáveis. Nesta sessão, trabalharemos com esses conceitos entendendo que são enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva: ecoam os preceitos da interculturalidade. A nossa intenção ao apresentá-los separadamente, deve-se ao fato de que alguns desses termos possuem uma carga semântica especial dependendo do contexto em que são empregados ou servem para marcar o lugar de onde fala cada autor. Por esse mesmo motivo, o de possuírem uma ‘marca’ teórica ou autoral, alguns autores preferem usar termos semanticamente mais neutros como perspectiva, dimensão

ou sensibilização intercultural, como o fazem acadêmicos contemporâneos como Viana (2003).

Competência Intercultural

Vimos que nos primeiros modelos de competência comunicativa, era a (sub)competência sociolinguística a responsável pelo caráter social da língua. No entanto, esse conceito - o social - ficava restrito a alguns contextos de adequação linguística, como a questão da formalidade e informalidade, e a alguns aspectos como idade e status dos interlocutores. Ao ampliarem essa noção de “social”, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995), chamam a atenção para outros aspectos da comunicação, como vimos no Quadro 1: Componentes da competência sociocultural. Essa nova concepção abrange os aspectos com que a competência sociolinguística já se preocupava e agrega outras dimensões, como os fatores sociocontextuais, os fatores comunicativos não verbais, o conhecimento social da comunidade de fala da língua-alvo e uma consciência intercultural.

A partir desse último fator, alguns linguistas ampliam esse conceito, colocando ênfase na percepção da diferença, na promoção do respeito e da aceitabilidade em relação ao outro, como bem coloca Salomão:

a competência intercultural será a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro. O indivíduo com tal competência deverá entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a compreensão do que está por trás da diferença, o que envolve uma avaliação crítica da mesma. (SALOMÃO, 2012, p.91)

Os linguistas atribuem a Byram (1997 apud ROZENFELD, 2007), a operacionalização do primeiro modelo de competência intercultural, que nos estudos do autor é chamada de competência comunicativa intercultural (CCI), para que se marque o lugar dessa competência no interior da abordagem comunicativa.

Segundo Byram, para que um falante seja considerado competente intercultural, deverá desenvolver cinco habilidades baseada em saberes (ROZENFELD, 2007, p.175):

- a) *savoir-être* (saber ser): corresponde a atitudes referentes à curiosidade, disposição e prontidão para reconstrução das crenças e descrenças sobre outras culturas e sobre si mesmos.
- b) *Savoirs* (saberes): Conhecimento sobre grupos sociais, seus produtos e práticas, tanto do país do interlocutor quanto do seu próprio grupo, e sobre os processos interacionais gerais de uma sociedade e um indivíduo;
- c) *Savoir comprendre* (saber compreender): envolve a habilidade de interpretação – saber interpretar um documento ou qualquer evento da cultura-alvo e o de estabelecer relações entre os eventos e documentos da cultura-alvo e da própria.
- d) *Savoir apprendre/faire* (saber aprender/saber fazer): Habilidades de descoberta e interação: referem-se à capacidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura ou práticas culturais e à habilidade de operar conhecimento, atitude (e crenças) e as próprias habilidades sob as dificuldades da comunicação e interação em tempo-real;
- e) *Savoir s'engager* (saber se engajar): ter consciência crítica, cultural e política, para avaliar criticamente e com base em perspectiva de critérios explícitos, as práticas e produtos de outras culturas e outros países e do seu próprio e sua própria cultura.

Muitos linguistas optam por fazer uso do termo competência (comunicativa) intercultural²⁶, por se basearem nas habilidades propostas por Byram, ou simplesmente para se estabelecerem nos pressupostos da Abordagem Comunicativa que trabalha sob a perspectiva de competências.

Comunicação Intercultural

O termo Comunicação Intercultural pode ser encontrado na bibliografia dos autores que tratam de interculturalidade com pelo menos três distintas conotações: a) como uma ocorrência intrínseca à nova ordem mundial dados os fatores como globalização, desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

²⁶ Kramsch (2013, p. 69) cita alguns linguistas que fazem uso do termo: Volkman, 2002; Weier, 2002; Byram & Fleming, 1998; Bredella & Delanoy, 1999; Burwitz-Melzer, 2001; Jordan & Street, 2001; Krumm & Portmann-Tselikas, 1998; Roberts, Byram, Barro, Guilherme, 2002; Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier & Penz, 2004; Liddicoat & Scarino, forthcoming), Corbett, 2003; Risager, 2007

etc, como cita Kramersch²⁷ (2011), “a proliferação das tecnologias de comunicação global tornaram a comunicação intercultural muito mais complexas”; b) como um objetivo do processo de ensinar e aprender línguas “deve-se buscar a aproximação de culturas na aprendizagem de LE, o desenvolvimento da comunicação intercultural” (ROZENFELD, 2007, p.84); ou, como aponta Viana (2003), c) como um termo mais marcado, uma área de estudos específica criada a partir da publicação do livro de Edward T. Hall *The Silent Language*, de 1959. Nesse livro, o autor examina aspectos da comunicação como o ritmo e a entonação da fala, os gestos e os movimentos e aspectos relacionados ao uso do tempo nas diferentes culturas. Em seu próximo livro *The Hidden Dimension*, de 1966, ele se dedicou a estudar o uso do espaço, por exemplo, a distância física que falantes de diferentes culturas estabelecem ao se posicionarem frente ao interlocutor.

Kramersch (2001) afirma que esse termo está associado, nos Estados Unidos, às ciências comportamentais, à psicologia e ao treinamento de profissionais no mundo dos negócios, geralmente por um tratamento apolítico, enquanto que na Europa, esse termo está mais associado à Antropologia, aos Estudos Culturais e às ciências da língua, como a Pragmática, a Análise do Discurso e a Sociolinguística.

Educação Intercultural

De acordo com Kramersch (2013, p.69), o termo “intercultural” no ensino de línguas adveio de um contexto mais amplo: o de ensino ou educação intercultural como “parte de um esforço para aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas dentro da União Europeia”. A autora cita alguns dos estudiosos europeus que tratam da educação de um modo geral pelo viés intercultural como Risager (2006, 2007), Moore (2001) e Zarate (2001). No Brasil, podemos destacar três grandes estudiosos que dissertam e visam uma educação intercultural, como Fleuri (2001, 2002, 2003), Vera Maria Candau (2008, 2009, 2012) e Moreira (2001, 2002).

Abordagem Intercultural

Ao tratarmos da questão terminológica abordagem e método, vimos os elementos que, segundo Almeida Filho (2009), pressupõem o conceito de abordagem: envolve concepção de linguagem, língua e língua estrangeira e a concepção de ensinar, aprender e adquirir uma língua estrangeira. Vimos também que tanto para Almeida

²⁷ Tradução nossa do original: The proliferation of global communicative technologies has made intercultural communication into a much more complex

Filho (2009) quanto para Viana (2003), há duas grandes abordagens coexistindo no contexto de ensino de línguas estrangeiras, uma pioneira: a estrutural, e uma mais atual e recorrente: a comunicativa. No entanto, alguns autores usam o termo “abordagem” (comunicativa) intercultural, não no mesmo sentido atribuído por Almeida Filho. Acreditamos que a palavra “abordagem”, quando usada para designar abordagem intercultural é muito mais empregada no sentido de “tratamento dado a algo”, nesse caso, existe uma preocupação em destacar que o tratamento dado ao ensino de línguas pela interculturalidade vai além do viés comunicativo ou estrutural.

Há também a possibilidade do termo ser usado, como em Santos (2004, p. 152), como uma vertente da abordagem comunicativa:

Ensinar e aprender línguas comunicativamente significa, na perspectiva que delineamos, considerar como eixos orientadores os quatro princípios a seguir: 1) A visão de língua como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, confunde-se com ela; 2) A organização das experiências de ensinar e aprender com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais; 3) A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes; 4) A noção de competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, que funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem.

4.2.3 Interculturalidade pela perspectiva pós-moderna

Entendemos que a interculturalidade pelo viés pós-moderno distancia-se não só do ensino de base puramente estruturalista, como também ultrapassa o ensino comunicativista no seu sentido tradicional, ou seja, centrado na funcionalidade da língua e restrito aos modelos das competências, tal qual o apresentamos anteriormente (figura 4). Os métodos comunicativos, embora tenham provocado uma autêntica revolução no ensino e aprendizagem de línguas, rompendo com as tradições estruturalistas, incluindo as descrições funcionais das línguas, priorizando o contexto, a autonomia e o protagonismo do estudante, possuem algumas deficiências, como afirmam alguns autores.

O primeiro problema, para Lourdes Miquel (1997), refere-se ao fato de que sob a égide da abordagem comunicativa, desenvolveram-se muitos estudos sobre didáticas de línguas, esquecendo-se da descrição linguística. Assim, as poucas e ingênuas descrições são feitas no nível da frase e não é levado em consideração que os atos de fala se realizam em várias frases, em contextos específicos e que obedecem a regras de atuação de acordo com os pressupostos culturais, ou seja, não levam em conta o discurso. Kramersch (2006 apud BORGES, 2011, p.13) também critica a ênfase na base funcional da língua por se preocupar “mais com o que a língua ‘faz’ (atos de fala), sua eficiência, do que com que a língua ‘diz’”.

É justamente para evitar esse tipo de confusão, que Foucault esclarece, em sua obra *A arqueologia do saber* (2000) que o uso do termo “enunciado” não é equivalente à frase, à proposição e tampouco se reduz a atos de fala, como vimos no capítulo 2 (vide nota 6). Ele ultrapassa esse conceito para abranger os aspectos históricos e o fato de serem proferidos por sujeitos, em um lugar e tempo específicos. A própria competência comunicativa chamada discursiva, que poderia nos remeter a esses aspectos dos quais tratam Foucault (2000) e Kramersch (2006 apud BORGES, 2011) fica restrita ao nível textual, ou seja, preocupa-se somente com a coesão e coerência interna das mensagens.

Ainda sobre essas questões, Lilova (2010) e Busnardo (2010) também afirmam que o modelo de competência comunicativa, coloca demasiada ênfase na funcionalidade, com base nas teorias dos atos de fala, isolando a língua de situações concretas, tornando-a descontextualizada:

Os materiais organizados por uma visão da comunicação restringida a atos de fala simples e convencionais impunham, a meu ver, uma camisa de força funcional quase pior que o estruturalismo, dificultando o verdadeiro engajamento dos alunos com a língua. Uma camisa de força que não permitira a emergência de sujeitos discursivos, ativos e críticos. (BUSNARDO, 2010, p. 124)

Para Llobera (1995) o termo "comunicativo" já surgiu cercado de sentidos diferentes, desde a designação à abordagem que se contrapõe ao ensino restrito à gramática e à literatura, ao sentido mais simplista relativo a diálogos e a padrões comunicativos. Além disso, a autora ainda ressalta a multiplicidade de aplicação confusa do termo ‘competência comunicativa’ a métodos de ensino de línguas. A seguinte afirmação de Almeida Filho (1998, p.36), corrobora essa visão:

Os métodos comunicativos não são de único tipo. Frequentemente se apresentam ora como métodos com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, ora como incentivadores de uma prática de linguagem sem que ela implique em temas e tópicos educacionalmente construtivos e conflitivos, ora como comunicativos progressistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos.

Kramersch (1993) nos reporta a dois outros problemas acerca das práticas desenvolvidas a partir do surgimento da competência comunicativa. Primeiramente podemos citar, com a autora, o fato de que a cultura fica legada, no ensino de LE, a uma quinta habilidade, dentre as habilidades tradicionais de falar, ler, ouvir e escrever. Dessa maneira, a cultura é concebida como separada da língua, como um acessório limitado à transmissão de informações sobre os povos que falam a língua-alvo e, muitas vezes, ela é a habilidade dispensável. Para Kramersch (1993), a cultura deve estar presente como pano de fundo de todas as atividades desde o primeiro dia de aula de LE. Essa dicotomia entre língua e cultura, embora seja comum no ensino de línguas, deve ser suplantada pela visão de língua como prática social, dessa maneira, a cultura tornar-se-á o núcleo do ensino de línguas.

Outra crítica por parte da autora, advém da noção simplista do ponto de vista de que uma nação reflete uma cultura e vice-versa. Como pudemos observar pelo breve percurso histórico do papel da cultura nos métodos de ensino de línguas, até a década de 1970, cultura era vista como sinônimo de arte e intelectualidade, estando associada principalmente ao método da Gramática-Tradução. A partir dos anos 1970, com o advento das preocupações com a comunicação, cultura se tornou sinônimo de *way of life*: hábitos cotidianos, como alimentação, vestuário, modos de comportamento como maneiras de falar, gestos, bem como as crenças e valores dos membros de uma comunidade de fala. No entanto, Kramersch (2013) identifica em ambos os casos – cultura como arte ou como estilo de vida – o ponto de vista de nação por trás do termo cultura, como se cada cultura e cada língua correspondessem a uma nação homogênea: uma língua, uma cultura. Até mesmo quando o termo nação cede lugar a comunidades dimensionais, como étnicas, de gênero, profissional, familiar, etc. essas comunidades de fala são vistas como estruturas pré-existentes, como facilmente identificáveis que compartilham valores e histórias comuns. Sobre isso a autora alerta que a cultura de uma comunidade não pode ser “lida” diretamente em termos de comportamentos e eventos. O seu significado depende também de quem faz a leitura e a partir de qual

posição esse alguém ocupa na sociedade. Cultura, então, é o significado que os membros de um grupo social conferem a práticas discursivas que eles compartilham em um determinado espaço e tempo ao longo da história daquele grupo. Segundo a autora, aprender sobre uma cultura estrangeira sem ter consciência de suas próprias práticas discursivas, pode levar a um entendimento a-histórico ou anacrônico dos outros e, portanto, a uma compreensão limitada e essencializada do “eu”. (KRAMSCH, 2013)

Observando as deficiências dos métodos criados a partir dos conceitos de abordagem e competência comunicativa, Kramsch (1998; 2013) propõe uma nova definição de cultura em que aproxima não só a relação entre língua e cultura, mas entre cultura e discurso.

Essa noção de cultura como discurso proposta pela autora, possui características que a aproxima dos pontos de vista dos estudos culturais contemporâneos (vide capítulo 3) e dos estudos foucaultianos (vide capítulo 2), por englobar em seus pressupostos, questões relacionadas aos contextos sócio-históricos mais amplos, que consideram as posições de sujeito dos aprendizes de línguas estrangeiras quando se inscrevem em outra língua.

A autora propõe que pensemos menos em ensinar cultura e mais em desenvolver em nossos estudantes uma competência intercultural baseada em um profundo conhecimento de sua historicidade e subjetividade como aprendizes de línguas. A autora ainda afirma que

Eles [os aprendizes de língua estrangeira] não podem entender o Outro se eles não entenderem as experiências históricas e subjetivas que fizeram deles quem eles são. Mas eles não podem entender essas experiências se eles não se verem pelos olhos do outro²⁸ (KRAMSCH, 2013, p. 61).

No pós-modernismo, a cultura não pode mais ser encarada como produto de um território de um Estado-nação, mas deve ser vista como um “processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias formas por indivíduos envolvidos em lutas de significados simbólicos e para o controle das subjetividades e interpretações da história²⁹” (KRAMSCH, 2013, p. 68).

²⁸ Tradução nossa do original: They cannot understand the Other if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are. But they cannot understand these experiences if they do not view them through the eyes of the Other.

²⁹ Tradução nossa do original: [...]a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals engaged in struggles for symbolic meaning and for the control of subjectivities and interpretations of history.

Para exemplificar essas afirmações, Kramersch (2006 apud BORGES, 2011, p.13) dá o exemplo de uma atividade que pode ser conduzida à sala de aula para tratar de questões interculturais: a questão do véu islâmico usado por garotas iranianas em escolas francesas. Kramersch afirma que esse tipo de questão não pode, por exemplo, ser ensinado simplesmente em termos de declarações de diferenças culturais. Esse debate precisa ser construído com os estudantes tornando explícitos os pressupostos de cada crença religiosa, de como a história da educação e a educação religiosa é construída nos dois países, como a liberdade em relação à religião é construída na França e como se dá a separação entre Igreja e Estado nos diferentes países. Essa maneira de abordar as questões culturais abre espaço para discussões que envolvem posições de sujeito em contextos sócio-históricos específicos. Ainda segundo a autora, a cultura deve ser vista como discurso e produção de sentido, assim, o desenvolvimento da competência intercultural não é somente uma questão de tolerância ou empatia para com os outros, mas é uma questão de se olhar além das palavras e das ações, para um mundo discursivo, conflituoso e múltiplo.

Assim, para a autora,

os aprendizes de língua não são apenas comunicadores e solucionadores de problemas, mas pessoas inteiras com corações, corpos, mentes, memórias, fantasias, lealdades, identidades” (p. 251), e aprender uma língua é muito mais do que “aprender como se comunicar enquanto um membro de um grupo sociocultural particular” (Breen & Candlin, 1980, p. 90) e do que estar exposto a insumos autênticos e compreensíveis. Do mesmo jeito, formas simbólicas “não são apenas itens de vocabulário ou estratégias de comunicação, mas experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e fantasias morais” que se manifestam de várias formas (linguística, textual, visual acústica, poética, etc) (Kramersch, 2006 apud BORGES, 2011, p.13).

Apresentamos neste capítulo o papel que a cultura desempenhou, e por vezes continua a desempenhar, nos diferentes métodos e abordagens de ensino de LE até a formação do conceito de interculturalidade. A seguir verificaremos como esse conceito é materializado nos documentos oficiais de educação.

5 O DISCURSO DA INTERCULTURALIDADE: AS MATERIALIDADES, O SUJEITO E O REFERENTE

O termo interculturalidade está cada vez mais recorrente no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, no Brasil e no exterior. O objetivo deste capítulo é recuperar esse discurso no contexto de ensino de línguas para apresentar como ele se materializa, quem são os sujeitos que falam por ele e o que efetivamente se diz sobre esse conceito.

Nosso corpus se constitui dos enunciados dos documentos oficiais de ensino de línguas estrangeiras de duas organizações: do Conselho da Europa e do Ministério da Educação do Brasil. Optamos por articular o discurso europeu com o brasileiro, por este receber certa influência dos estudos em linguística aplicada dos autores europeus que publicam pelo Conselho da Europa, como por exemplo, Michael Byram - e outros menos citados, como Geneviève Zarate, Jean-Claude Beacco, Bella Gribkova, Hugh Starkey e Michel Fleming, nomes proeminentes nos estudos acadêmicos brasileiros sobre a interculturalidade, como pudemos notar pelas referências dos trabalhos acadêmicos defendidos que tratam dessa temática³⁰. Desses dois blocos analisaremos os seguintes documentos:

a) Educação Intercultural no Conselho da Europa:

- *Les jeunes confrontés à la différence* (Os Jovens frente à diferença), 1995 ;
- *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (A competência sociocultural no ensino e aprendizagem de línguas), 1997 ;
- Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação, 2001;
- *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants* (Desenvolver a dimensão intercultural no ensino de línguas: uma introdução prática para o uso dos professores), 2002.

b) Documentos oficiais educacionais do Ministério da Educação do Brasil:

³⁰ Esse comentário se deu pela observação das referências bibliográficas das teses e dissertações que vêm sido defendidas em algumas universidades brasileiras, como Viana (2003), Santos (2004), Quiroga (2014), Salomão (2012), Rozenfeld (2007) etc.

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):
 - Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução (1997);
 - Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira (1998a);
 - Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual (1998b);
 - Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna (2000).
- Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Linguagens, Códigos e suas tecnologias (2002)
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias de 2006 (OCs) (2006).

Ressaltamos que nossa intenção, ao analisar os documentos dessas duas instituições, não é compará-los minuciosamente nem tomá-los por correspondentes. Cada uma dessas instituições possui perfis, público, prioridades, intenções e maneiras próprias de organizar os conteúdos e pertencem a lugares sócio-históricos discursivos específicos. Veremos em seguida que o Conselho da Europa é uma organização que conta com a participação de 47 países europeus membros e, portanto, sua missão ao produzir e publicar seus estudos é o de criar orientações gerais que contemplem todos esses estados.

Quanto ao Brasil, nosso corpus se refere aos documentos produzidos pelas Secretarias do Ministério de Educação. Apesar de parecer uma tarefa mais simples que prescrever orientações para 47 países, o Brasil também é marcado por um contexto sócio-histórico bastante complexo por distintos fatores: pela sua extensão (e consequentemente diferenças geográficas, históricas e sociais); pela má distribuição de renda; pela distribuição governamental de responsáveis pela educação, que apesar de orientada por leis e diretrizes comuns, fica a cargo de cada estado e até mesmo municípios, gerando discrepâncias no âmbito escolar; pela coexistência de diferentes línguas e culturas de diversas origens que fazem do Brasil um país plural – como por

exemplo, os povos indígenas, os povos africanos, a população imigrante (ou descendente de imigrantes), os povos que vivem nas regiões de fronteira; pelos diferentes grupos sociais que coexistem em uma mesma comunidade e que são cada vez mais expressivos. Assim, reforçamos o fato de que torna-se impossível compará-los usando os mesmos critérios. Nosso objetivo será fazer uma busca por correspondências e descontinuidades enunciativas em torno das materialidades desses documentos sem desconsiderar o caráter específico de cada contexto histórico.

5.1 Sujeitos

5.1.1 O Conselho da Europa

O Conselho da Europa é uma organização intergovernamental que reúne atualmente 47 estados europeus. Foi fundada em 1949 com os objetivos gerais de promover a democracia, proteger os direitos do homem e o Estado de Direito. Dividida em departamentos (*Droits de l'homme, Démocratie, Etat de droit*), a organização se ocupa de desenvolver projetos que os levem a alcançar esses objetivos.

Embora nos centraremos no caso específico do ensino de línguas estrangeiras, não podemos deixar de mencionar o fato de que o Conselho da Europa procura atuar na promoção da harmonia e respeito em relação à diversidade cultural, no diálogo intercultural, no respeito, na democracia, nos direitos de grupos minoritários e de suas línguas em diferentes esferas. Assim, as ações do Conselho da Europa (doravante CE) não ficam restritas à educação. Podemos encontrar, por exemplo, na página do CE, [hyperlinks](#) que nos direcionam para as páginas de departamentos como *Droits de l'homme e Démocratie* (Direitos do homem e Democracia). Essas páginas contêm notícias de eventos realizados, publicações, descrições de projetos etc. com relação aos seguintes temas: no Departamento *Droits de l'homme*, por exemplo, podemos encontrar páginas da internet exclusivas para temas como: racismo e intolerância, Direitos dos migrantes, minorias nacionais, línguas regionais e minoritárias³¹, além das que tratam de direitos das crianças, dos jovens, da identidade de gênero, da violência doméstica etc. No Departamento *Démocratie*, podemos encontrar *hyperlinks* para páginas como políticas culturais, diversidade cultural e diálogo intercultural, Educação Intercultural –

³¹ Tradução nossa do original: Racisme et intolérance, Droits des migrants, minorités nationales, langues regionales et minoritaires.

Centro Europeu para línguas modernas, Educação e formação intercultural – Centro Europeu para a Juventude³² etc.

É no departamento “*Démocratie*”, no item *Education et langues, Politiques Linguistique*, onde encontramos notícias sobre os projetos desenvolvidos acerca das políticas linguísticas da Europa dedicadas exclusivamente ao tema da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente no subitem “*Education interculturelle*”. Nessa página, podemos observar o tratamento dado à cultura e à preocupação com as questões interculturais, plurilinguistas e identitárias no ensino de línguas, com um acervo de publicações exclusivas a esses temas. O primeiro documento data de 1995 e o mais recente, de 2011. Por esse panorama verificado na página da internet do Conselho da Europa, percebemos que há grande preocupação em relação às políticas linguísticas que centra suas resoluções em uma “cooperação cultural e no respeito à diversidade linguística e cultural na Europa”³³. Para entendermos essa preocupação faz-se necessário acompanhar o contexto inaugural dessa organização.

Desde 1947, por meio do “Comitê Internacional de Coordenação dos Movimentos para a Unidade Europeia”, vimos esboçar-se uma primeira preocupação pela unidade dos estados da Europa. Essa data merece especial atenção se considerarmos o contexto sócio-político que marcava o mundo e principalmente, a Europa - o fim da Segunda Guerra Mundial. Pereira (2008), assim descreve a situação europeia:

Os sofrimentos e os horrores das duas guerras mundiais levaram muitos europeus a considerar que só através da cooperação no espaço europeu se poderia salvaguardar a paz na Europa. Uma Europa dividida por uma fronteira ideológica, que levou a sua parte ocidental a unir-se na defesa dos valores comuns e a acelerar o tão difícil processo de reconciliação, minado pelos ressentimentos e desconfianças mútuas.

Durante a Convenção de Londres, no dia 05 de maio de 1949, foi criado o Estatuto do Conselho da Europa. Sua sede oficial situa-se, desde então, na cidade de

³² Tradução nossa do original: Culturelle, Diversité culturelle et dialogue interculturel, Education Interculturelle – Centre Européen pour les langues vivantes, Education et formation interculturelles: Centre Européen de la jeunesse de Strabourg et de Budapest.

³³ Tradução nossa do original: Coopération culturelle et dans le respect de la diversité linguistique et culturelle en Europe”, recuperado de <wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Res(98)11&Sector=sec CM&Language=lanFrench&BackColorInternet=B9BDEE&BackColorIntranet=FFCD4F&BackColorLog ged=FFC679)>

Estraburgo, por sua região estratégica e pelo caráter simbólico que ela acarreta: a cidade foi objeto de disputa durante anos pela rivalidade franco-alemã.

Os objetivos do Conselho da Europa giram em torno de se estabelecer uma união mais estreita e cordial entre os estados europeus, favorecer o progresso econômico e social, desenvolver atividades integradoras nos domínios cultural, científico, jurídico e administrativo e garantir os direitos do homem. Esse último objetivo, que conta, aliás, com um departamento próprio, é o que logrou resultados mais notórios e ocupa-se da proteção aos Direitos Humanos.

O Conselho da Europa é a mais antiga das políticas relacionadas à integração europeia e não deve ser confundido com os outros conselhos, como o Conselho da União Europeia ou o Conselho Europeu, que embora tenham objetivos integracionais semelhantes, cada um possui a sua função e sua especificidade³⁴.

Podemos perceber que, se os objetivos iniciais do Conselho foram prezar por um estado livre de conflitos e de cooperação mútua entre os estados europeus para que não se repetissem os erros cometidos durante as duas guerras mundiais – sobretudo as violações aos direitos humanos, hoje essa preocupação está mais relacionada à atual conjuntura de receptividade migracional do continente, pois com o fim da Segunda Guerra e o redensolvimento da Europa, o fluxo migratório até então estabelecido se inverte: os europeus que saíram de suas terras em busca de paz e de novas oportunidades de trabalho em outros continentes, agora se veem em situação oposta: passam a receber pessoas de praticamente os quatro cantos do mundo.

Segundo Ramos (2013, p. 351), o continente europeu é o que mais recebe migrantes, com 69,8 milhões e também imigrantes, e “dos 27 países da União Europeia, é a Alemanha que reúne o maior número de cidadãos estrangeiros, num total de 7,2 milhões, seguida da Espanha com 5,6 milhões, e o Reino Unido com mais de 4 milhões”. Esse deslocamento para a preocupação com a questão da imigração poderá ser observada mais adiante, nos documentos analisados.

5.1.2 Ministério da Educação (Brasil)

O Ministério da Educação foi criado em 1930, no governo de Getúlio Vargas e abrangia atividades como saúde, esporte e meio ambiente, além da educação. Até 1953

³⁴ Ver <www.consilium.europa.eu/contacts/faq?lang=pt&faqid=79267>

foi chamado de Ministério da Educação e Saúde, quando passou para Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC, como conhecemos hoje. Atualmente o MEC conta com seis secretarias: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU). Por esse trabalho se tratar especificamente de LE, nos ocuparemos do funcionamento e dos documentos publicados pela SEB, que envolve explicitamente conteúdos sobre o ensino de línguas na educação básica.

A SEB é a responsável pela educação infantil, pelo ensino fundamental e médio e pelos documentos que norteiam a educação básica: a Lei nº 9.394, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020, a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os documentos elaborados pela SEB referentes ao ensino fundamental e médio – que serão analisados neste trabalho – são orientações para garantir coerência nos currículos dos sistemas educacionais do país.

Especificamente com relação aos sujeitos dos enunciados a serem analisados – CE e MEC, observamos que eles possuem papéis sociais importantes na regulação e na produção de discursos no âmbito educacional: uma no âmbito europeu, outra no âmbito brasileiro. O que se diz sobre a interculturalidade no âmbito acadêmico é referendado por essas autoridades educacionais e por isso, possibilitam a circulação, a disseminação, o compartilhamento dos enunciados que compõe a interculturalidade.

O Ministério da Educação é a autoridade máxima no Brasil que profere os enunciados sobre educação. A autoria estando assinalada pelo MEC e pelas suas secretarias legitima o discurso da interculturalidade tornando-o verdadeiro em nosso país. O mesmo acontece com o Conselho da Europa, porém, sendo essa uma organização não específica para as diretrizes curriculares educacionais, seu discurso se consubstancia pela autoria de linguistas de bibliografia expressiva no âmbito do ensino de línguas e inter(cultura) e que pertencem a renomadas universidades europeias como Michael Byram (Universidade de Durham, Inglaterra), Geneviève Zarate (Instituto Nacional de línguas e culturas orientais de Paris, França), Jean-Claude Beacco (Universidade de Sorbonne, França), Bella Gribkova (Universidade Higher School of Economics, Rússia) Hugh Starkey (Universidade de Leicester, Inglaterra).

Em ambos os casos, sendo discursos oficiais, eles produzem efeitos de verdade. Assim, eles podem entrar na ordem do discurso, seus enunciados sobre a interculturalidade são veiculados em todos os domínios do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, no discurso dos professores, nos livros didáticos, nas atividades em sala de aula e nas publicações acadêmicas.

5.2 As materialidades e o referente

Os documentos do Conselho da Europa

A preocupação em educar para conviver com diversidade cultural possui fortes raízes na Europa se considerarmos que o primeiro documento elaborado para o ensino e aprendizagem de línguas que trata dessa questão foi publicado em 1995, pelo Conselho da Europa, com autoria de Michael Byram e Geneviève Zarate. O documento se intitula *Les jeunes confrontés à la différence (Os jovens frente à diferença)* e foi realizado pelo projeto *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* (Aprendizagem de línguas e cidadania europeia) e também serviu como contribuição à *Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance* (Campanha europeia da juventude contra o racismo, a xenofobia, o antissemitismo e a intolerância).

No final do século passado, esse documento já inscrevia o Conselho da Europa nos fundamentos do que mais tarde se chamaria “interculturalidade” no ensino de LE, como podemos notar pelo que enuncia em favor da importância em se respeitar outros modos de pensar, outras crenças e costumes. Observemos, por exemplo, o trecho a seguir:

O Conselho da Europa atribui grande importância a ajudar os jovens em seus países membros a compreender e a respeitar os modos de pensar e agir dos outros, com base em outras crenças e tradições. Desse modo, busca-se proteger e promover um maior conhecimento e utilização das diferentes línguas e culturas como uma fonte de enriquecimento mútuo. Suas atividades no domínio das línguas modernas são conferir uma contribuição específica à realização desses princípios. Seu objetivo é promover uma comunicação mais efetiva, em particular pelo contato direto interpessoal, através de todas as camadas da população de seus países membros, com base em uma

cooperação internacional mais estreita fundamentada numa melhor compreensão mútua³⁵ (BYRAM; ZARATE, 1995, p. 5).

Esse texto também se debruça sobre temas como superação do etnocentrismo, promoção da relativização e respeito à alteridade. O vocábulo “*interculturelle*” ainda é restrito, aparece somente no prefácio do texto como “*compétence interculturelle*” (competência intercultural), porém sem marcas teóricas e sem lugar discursivo definido e sim como uma habilidade geral a ser desenvolvida. Esse documento se ocupa de diferenças culturais, reservando principalmente o termo cultura para fazer referência às diferentes nações, ao usar o adjetivo ‘estrangeira’ e o termo “seu país” (deles, dos estrangeiros). Não há no documento referência a diferentes grupos “minoritários” pertencentes a mesma sociedade que não os estrangeiros (como as mulheres, os homossexuais, os grupos socioeconomicamente excluídos etc.), o título mesmo já materializa as preocupações da Europa naquele período: superar o racismo, a xenofobia e o antissemitismo.

No mesmo ano dessa publicação, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) estavam propondo, em uma publicação estadunidense, o termo competência sociocultural para substituir o conceito de competência sociolinguística, como vimos no capítulo 4 (figura 4), para abranger outros conhecimentos pertinentes à comunicação, como por exemplo, os fatores culturais, os fatores comunicativos não verbais e a consciência intercultural.

Antes mesmo da publicação do Quadro Europeu Comum de Referência (doravante QECR³⁶), em 1997, novamente Michael Byram e Geneviève Zarate e, dessa vez, Gerhard Neuner, publicam *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et*

³⁵ Tradução nossa do original : Le Conseil de l'Europe attache une grande importance à aider les jeunes dans ses pays membres à comprendre et respecter les modes de penser et d'agir des autres, fondés sur d'autres croyances et traditions. De ce fait, il cherche à protéger et promouvoir une plus grande connaissance et utilisation des différentes langues et cultures comme source d'enrichissement mutuel. Ses activités dans le domaine des langues vivantes sont censées apporter une contribution spécifique à la réalisation de ces principes. Leur but est de promouvoir une communication plus effective, en particulier par le contact direct interpersonnel, à travers toutes les couches de population de ses pays membres, en tant que base d'une coopération internationale plus étroite fondée sur une meilleure compréhension mutuelle (BYRAM ; ZARATE, 1995, p. 5).

³⁶Embora o QECR tenha sido publicado em 2001, uma nota dos próprios editores nos permite saber que foram necessários anos de estudo para que, enfim, a edição fosse publicada: “Esta edição reestruturada do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação representa o último estágio de um processo que tem sido activamente conduzido desde 1991 e que muito deve à colaboração de numerosos membros da profissão docente de toda a Europa e de fora dela” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 9).

l'enseignement des langues (A competência sociocultural no ensino e aprendizagem de línguas). Esse documento explica a competência sociocultural, entendendo por competência, nesse caso, um termo genérico que compreende os saberes (*savoirs*), as habilidades, capacidades ou atitudes (*savoir-faire*), as atitudes e valores (*savoir-être*) e o comportamento que o aprendente deve desenvolver. No trecho a seguir, temos acesso aos objetivos que os autores consideram essenciais para o desenvolvimento da competência sociocultural, chamando a atenção para atitudes como interesse, abertura e relativização entre os valores dos aprendentes para com outras culturas.

Objetivos gerais: atitude de abertura e de interesse em relação às pessoas de sociedades e de culturas estrangeiras; atitude de relativizar seu próprio ponto de vista e seu próprio sistema de valores culturais; capacidade de controlar as categorias descritivas próprias da relação entre as culturas maternas e estrangeiras; capacidade de se distanciar da relação usual da diferença cultural, como a relação do turismo ou a relação da escola tradicional; capacidade de assumir o papel de intermediário cultural entre sua própria cultural e a cultura estrangeira aprendida, inclusive em situações de confronto ³⁷ (BYRAM; ZARATE; NEUNER, 1997, p. 13).

No texto, os autores ressaltam que a competência sociocultural não fica restrita ao ensino de línguas estrangeiras, devendo transpassar qualquer área do conhecimento. Assim, não pode ser um aprendizado teórico, universal, e sim, construída por meio de práticas culturais diversificadas.

No mesmo ano, em 1997, Byram, enquanto autor e acadêmico, publicava sua obra *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, na qual considerava a interculturalidade como uma competência comunicativa (CCI), como vimos no capítulo 4. Nota-se que esse documento publicado pelo CE, no qual Byram aparece em coautoria com Zarate e Neuner, dá-se ênfase à competência sociocultural e a competência intercultural é considerada como uma habilidade à parte das competências comunicativas, como veremos adiante no QEQR, aliás, o subtítulo do texto já enuncia que esse faz parte de um estudo preparatório para o QEQR - *Vers un Cadre européen commun de référence pour*

³⁷ Tradução nossa do original: Objectifs généraux : attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères; aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs culturelles; capacité à maîtriser des catégories descriptives propres à la mise en relation des cultures maternelle et étrangère; capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique, capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris dans des situations à caractère conflictuel (BYRAM; ZARATE; NEUNER, 1997, p. 13).

l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires (Para um Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino e aprendizagem de línguas modernas: estudos preparatórios). Assim, podemos concluir que há um deslocamento enunciativo nos estudos de Byram linguista acadêmico e Byram, autor e coordenador dos estudos sobre *Education Interculturelle* do CE.

Em 2001 foi publicado o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (QECR), documento em condição de planejamento desde 1991 que fornece bases para os profissionais e alunos ligados ao ensino e aprendizagem de línguas, para o planejamento de: programas, currículos, manuais teóricos e didáticos, avaliações das competências para nivelamento e autoavaliação de competências. Nele constam descrições detalhadas das destrezas que os aprendentes precisam desenvolver em cada nível de proficiência. O QECR é importante para nossa análise por ser um documento intergovernamental, amplamente utilizado pelas comunidades europeias e até mesmo não europeias, como é o caso do Brasil, devido ao seu caráter extremamente preciso, coerente e reconhecido. É também com a publicação do QECR, que o ensino de línguas na Europa, e em outros muitos países, experiencia uma revolução didática, principalmente em termos de avaliação. Em relação ao papel reservado à cultura, o QECR também apresenta inovações, como poderemos observar em seguida.

A intenção, no QECR, é desenvolver nos aprendizes, competências gerais e competências comunicativas. As gerais “não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). As competências comunicativas “são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (ibid). Abaixo representamos os títulos em tópicos do capítulo 5 – As competências do utilizador/aprendente - para que visualmente fique mais clara a compreensão das competências envolvidas e o que cada uma delas abrange:

Capítulo 5. As competências do utilizador/aprendente

5.1 As competências gerais

5.1.1 O conhecimento declarativo (saber)

5.1.1.1 O conhecimento de mundo

5.1.1.2 O conhecimento sociocultural

5.1.1.3 A consciência intercultural

- 5.1.2 As capacidades e a competência de realização
 - 5.1.2.1 As capacidades práticas
 - 5.1.2.2 As capacidades interculturais
- 5.1.3 A competência existencial
- 5.1.4 A competência de aprendizagem
 - 5.1.4.1 A consciência da língua e da comunicação
 - 5.1.4.2 A consciência e as capacidades fonéticas
 - 5.1.4.3 As capacidades de estudo
 - 5.1.4.4 As capacidades heurísticas
- 5.2. As competências comunicativas em língua
 - 5.2.1 A competência linguística
 - 5.2.2 A competência sociolinguística
 - 5.3.3 As competências pragmáticas

O conhecimento referente ao nosso objeto de estudo – a cultura – se materializa como “conhecimento sociocultural”, “consciência intercultural” e “capacidades interculturais”, e fazem parte das competências gerais do indivíduo e não das competências comunicativas de língua.

Os dois primeiros termos advêm do “conhecimento declarativo”, isto é, estão relacionados ao conhecimento que todo indivíduo carrega consigo. Corresponde à consciência de mundo, que pode vir tanto da sua experiência de vida, quanto da aprendizagem formal. Ainda que o conhecimento declarativo não esteja contido nas competências comunicativas de línguas, são aspectos imbricados, “pois toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo” (ibid., p.32).

Como conhecimento sociocultural, o QECR apresenta a seguinte definição:

Estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. Os aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com:

1. A vida quotidiana, p. ex.: comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa; feriados; horários e hábitos de trabalho; actividades dos tempos

- livres (passatempos, desportos, hábitos de leitura, meios de comunicação social);
2. As condições de vida, p. ex.: nível de vida (variantes regionais, sociais e étnicas); condições de alojamento; cobertura da segurança social;
 3. As relações interpessoais (incluindo relações de poder e de solidariedade), p. ex. em relação a: estrutura social e relações entre classes; relações entre sexos (género, intimidade); estruturas e relações familiares; relações entre gerações; relações no trabalho; relações entre público e polícia, organismos públicos, etc.; relações entre comunidades e raças; relações entre grupos políticos e religiosos;
 4. Os valores, as crenças e as atitudes em relação a factores como: classe social; grupos socioprofissionais (académicos, quadros, funcionários públicos, artesãos, trabalhadores manuais); riqueza (rendimento e património); culturas regionais; segurança; instituições; tradição e mudança social; história; minorias (étnicas ou religiosas); identidade nacional; países estrangeiros, estados, povos; política; artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e canções populares); religião; humor;
 5. A linguagem corporal: o conhecimento das convenções que regem os comportamentos deste tipo constitui a competência sociocultural do utilizador/aprendente;
 6. As convenções sociais, p. ex. no que respeita à hospitalidade (dar e receber): pontualidade; presentes; roupa; refrescos, bebidas, refeições; convenções e tabus da conversação e do comportamento; duração da visita; modo de sair/de se despedir;
 7. Os comportamentos rituais em áreas como: prática religiosa e ritos; nascimento, casamento, morte; comportamentos do auditório e do espectador em espectáculos públicos e cerimónias, celebrações, festivais, bailes, discotecas, etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 148-150).

Traçando um paralelo entre o conhecimento sociocultural que propõe o QECR e a competência comunicativa sociocultural do modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thruppel (1995), como vimos no capítulo 4 - quadro 1, notamos que eles possuem muitos pontos em comum, como a consideração pelos fatores culturais, correspondendo aos conhecimentos sobre a vida cotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores e crenças e as convenções sociais de determinado grupo social. No modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thruppel (1995), os fatores comunicativos não verbais são mais abrangentes, pois no QECR, esses aspectos ficam restritos à linguagem corporal. Além disso, aquele aloca a competência comunicativa sociolinguística e a consciência intercultural como parte da competência comunicativa sociocultural, diferentemente do QECR, que denomina a competência sociolinguística como competência comunicativa e a competência sociocultural e a consciência intercultural, como competência geral.

O adjetivo ‘intercultural’ aparece no QECR adjetivando ‘consciência’, e ‘capacidade’, ambas integrantes das competências gerais do indivíduo, uma pertencendo a um “conhecimento declarativo” e a outra como “capacidade de realização”. Em ambos os casos, seus enunciados fazem referência à relação entre a LE e a própria cultura, preza por uma reflexão sobre estereótipos, e envolve o conceito de cultura como plural, como podemos observar nos trechos seguintes:

[Consciência intercultural:] O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (2001, p.150).

[Capacidade intercultural:] As capacidades interculturais e a competência de realização incluem: a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (2001, p. 151)

Tratando-se de competência comunicativa, o QECR considera as seguintes subcompetências: linguística, sociolinguística e pragmática:

A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. [...] As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso,

da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.34-35)

Nesse caso, a competência sociolinguística (trecho a seguir) envolve os marcadores linguísticos das relações sociais, levando em consideração a formalidade da situação e o status dos interlocutores; as regras de cortesia; as expressões de sabedoria popular, como expressões e provérbios etc. Essas descrições se aproximam da competência comunicativa sociolinguística trazida por Canale e Swain (1980) e dos tópicos Fatores Contextuais e Fatores de Adequação Linguística do modelo de Celce-Muria, Dörnyei e Thurrell (1995).

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Como já foi sublinhado para a competência sociocultural, uma vez que a língua é um fenómeno sociocultural, muito do que é apresentado no QECR, especialmente no que diz respeito ao sociocultural, é relevante para a competência sociolinguística. Os assuntos aqui tratados são os que se relacionam especificamente com o uso da língua e não são tratados noutra lugar: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registro, os dialectos e os sotaques. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 169).

Após a publicação do QECR em 2001, outros documentos foram publicados pelo Conselho da Europa, com explícita atenção à interculturalidade, geralmente tomada como uma competência pertencente à competência sociocultural, seguindo as explicitações do QECR e desenvolvendo o tema da interculturalidade com objetivos distintos: para auxiliar o trabalho do professor, para refletir sobre a elaboração de currículo e para traçar um panorama de como vem sendo trabalhada essa dimensão nos currículos na Europa.

Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants (Desenvolver a dimensão intercultural no ensino de línguas – uma introdução prática para o uso dos professores), por exemplo, é um texto publicado em 2002, sob a autoria de Michael Byram, Bella Gribkova e Hugh Starkey. Ele se apresenta em forma de fórum de perguntas e respostas e que pretende auxiliar os professores de línguas estrangeiras no trabalho em sala de aula com a dimensão intercultural e assim resume qual seria o trabalho acerca da interculturalidade no ensino de línguas:

Em resumo, desenvolver a dimensão intercultural no ensino de línguas é reconhecer os seguintes objetivos: fazer o aprendente adquirir tanto a competência intercultural quanto a linguística; prepará-lo para relações com pessoas de outras culturas, permitir ao aprendente a compreender e aceitar essas pessoas “outras” como indivíduos com pontos de vista, valores e comportamentos diferentes. Enfim, ajudá-lo a compreender a característica enriquecedora desse tipo de experiência e de relações (2002, p. 11).

Há outro trecho desse documento que corrobora o que estamos discutindo sobre as questões interculturais, em relação à seguinte pergunta: “Quais conhecimentos, quais habilidades, que pontos de vista e quais valores a noção de ‘competência intercultural’ abrange e qual é a importância de cada um desses elementos?”³⁸ Uma das respostas é a seguinte:

Ela [a competência intercultural] consiste, em outras palavras, de uma vontade de relativizar seus próprios valores, suas próprias crenças e comportamentos, de aceitar que eles não são, necessariamente, as únicas formas possíveis e verdadeiras; e de aprender a considerá-los do ponto de vista de uma pessoa de fora, com um conjunto de valores, de crenças e comportamentos diferentes. Também poderíamos chamá-la de capacidade de descentralizar³⁹ (BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002, p. 13).

Nesse documento, a ênfase está colocada na sensibilização e descentralização que os professores devem desenvolver nos aprendentes, em relação a atitudes como sobre abertura, curiosidade, superação de etnocentrismo e relativização de valores e usam ora o termo dimensão intercultural, como um termo mais genérico, ora “competência intercultural”, no mesmo sentido dado pelo QECR, de uma competência geral a ser desenvolvida no aprendente com base em seus conhecimentos de mundo e suas habilidades. Os outros documentos publicados pelo Conselho da Europa são os listados abaixo, com essa mesma acepção do conceito de “competência intercultural”.

³⁸ Tradução nossa do original : Quelles connaissances, quelles aptitudes, quels points de vue et quelles valeurs la notion de « compétence interculturelle » recouvre-t-elle, et quelle est l'importance respective de chacun de ces éléments ?

³⁹ Tradução nossa do original : Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différent. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer ».

- *Compétence Interculturelle* de 2003 (Competência Intercultural), de Gerhard Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey e Geneviève Zarate, sob a coordenação de Michel Byram.
- *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle* (Sociedades multiculturais e indivíduos pluriculturais : o projeto da educação intercultural), publicado em 2009.
- *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Guia para o desenvolvimento e a implementação de currículos por uma educação plurilingue e intercultural) de 2010;
- E a última publicação de 2011, *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues: état des pratiques et perspectives* (As dimensões culturais e interculturais no ensino de línguas : o estado das práticas e perspectivas).

Por questão de delimitação deste estudo, esses últimos documentos citados⁴⁰ não serão analisados em seus conteúdos, mas suas publicações nos fazem considerar que o conceito de interculturalidade que vinha sendo timidamente explorado desde 1995, passa a ser amplamente divulgado e propagado, a partir de 2001, com a publicação do QECR, como sendo uma perspectiva a ser tratada em sala de aula de línguas.

Os documentos brasileiros

Conforme citamos na introdução desta dissertação, antes do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e até antes com a LDB de 1996, o ensino de línguas estrangeiras tinha um papel marginal na educação. Os PCNs conferiram grande importância a essa disciplina desenvolvendo, com a mesma importância que as outras áreas, documentos com algumas reflexões e bases para o trabalho do professor e do currículo na grade escolar. Foi a partir de 1998, com o surgimento do primeiro documento exclusivo de LE – os Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira, que o papel da cultura no ensino de línguas passou a ganhar espaço no Brasil.

⁴⁰ Esses documentos podem ser encontrados em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/educinter_FR.asp

Observemos, primeiramente, os objetivos do Ensino Fundamental de uma maneira geral e atentemo-nos ao fato de que eles enfatizam o desenvolvimento de atitudes que envolvam o relacionamento entre as diferentes culturas que convivem na sociedade brasileira, de uma maneira ética e reflexiva:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7)

Ao longo do documento reservado exclusivamente à área de língua estrangeira no ensino fundamental, há inúmeras colocações que enfatizam a questão da diversidade cultural e da necessidade de se preparar o aluno para se engajar nesse mundo plural, para sua própria formação cidadã.

[...] ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p.37)

Em 1998, ao mesmo tempo que o Ministério da Educação publicava os PCNs para o Ensino Fundamental das diferentes áreas do conhecimento, como Língua Estrangeira, História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa etc., foram publicados documentos referentes a temas transversais que devem permear todo o currículo, infiltrando-se nos conteúdos de todas as outras áreas específicas. Por essa razão, o documento Pluralidade Cultural, não fica restrito ao ensino de línguas estrangeiras, mas

aparece como tema transversal⁴¹, ao lado de outros temas como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo. Segundo o documento, todos esses temas envolvem “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial” (1997, p.65). Transcrevemos abaixo, à guisa de demonstração, um trecho do tópico dedicado exclusivamente ao tema transversal Pluralidade Cultural, que ilustra a questão das diferentes culturas brasileiras:

Há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania. O documento de Pluralidade Cultural trata dessas questões, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão (1997, p.15).

O PCN dedicado à Língua Estrangeira, apresenta uma sessão para discutir a importância da abordagem dos temas transversais para o ensino de línguas, abaixo transcrevemos o trecho sobre o tema Pluralidade Cultural no ensino de línguas:

O tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão. Esse tema pode ser focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira do tipo, por exemplo, os ingleses ou os franceses são “assim ou assado[...] a pluralidade cultural brasileira (índigenas, negros, brancos, católicos, seguidores de cultos religiosos de origem africana, judeus, sambistas, adeptos de reggae etc.) pode ser trazida à tona em uma tentativa de acabar com visões estereotipadas do que é ser brasileiro. Em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança costuma ter no discurso pedagógico (o que inclui também suas representações em material didático): [...], também é essencial que se traga para a sala de aula o fato de que, pelos processos de colonização, muitas línguas estrangeiras, tradicionalmente equacionadas com as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra,

⁴¹ Os temas transversais referidos acima são, de acordo com os PCNs, aqueles que tratam de questões sociais consideradas como urgentes para a transformação e formação da cidadania e que, por isso, necessitam de intervenção educacional diferenciada. Esses temas, embora não obrigatórios, devem estar relacionados às distintas áreas e conteúdos abrangidos pelos PCNs e dispõem, cada um, de um caderno especial com indicações sobre como esses temas devem ser trabalhados.

Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como línguas oficiais e até mesmo como línguas maternas. Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha, como também considerar o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França. [...] Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual. Essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo. É, em geral, percebida no Brasil como a língua de um único país, os Estados Unidos, devido ao seu papel atual na economia internacional. Todavia, o inglês é usado tão amplamente como língua estrangeira e língua oficial em tantas partes do mundo, que não faz sentido atualmente compreendê-lo como a língua de um único país. As pessoas podem fazer uso dessa língua estrangeira para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico. (BRASIL, 1998b, p. 148-151).

A compreensão de que as culturas não são homogêneas, de que temos a tendência em generalizá-las e assim, separá-las por estereótipos; a preocupação em refletir sobre a própria cultura e a construção da identidade brasileira; a visão de cultura como plural; as relações de poder que permeiam a escolha por uma variedade de língua (geralmente a pertencente a um país hegemônico) e por um idioma – o inglês –, enquadram a concepção de cultura dos PCNs na visão pós-moderna de cultura, de acordo com os Estudos Culturais contemporâneos (ver sessão 3.5) e na concepção pós-moderna da interculturalidade (ver sessão 4.2.3), principalmente por considerarem o lugar discursivo de onde falam os interlocutores da interação, as relações de poder imbricadas e as formas de resistência.

[...] todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem as identidades sociais (como pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais, falantes de variedades estigmatizadas ou não, falantes de línguas de prestígio social ou não etc.) são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. Vale dizer que o exercício do poder no discurso e o de resistência a ele são típicos dos encontros interacionais que se vivem no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Assim, os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos dos

quais se participa com base nas posições ocupadas em certos momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos. Em outras palavras, os projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso são intrínsecos aos processos de uso da linguagem. Daí os movimentos de organização política de certos grupos sociais (os sem-terra, mulheres, negros etc.) que pretendem resistir a formas de tratamento social que não lhes garantam igualdade. É importante perceber que essas formas, por serem construídas no discurso, podem também ser destruídas e reconstruídas em outras bases. A consciência desses processos é o primeiro passo na construção de uma sociedade mais igualitária (BRASIL, 1998, p.27-28).

Apesar dos enunciados dos documentos brasileiros apresentarem o conceito de interculturalidade como sendo próximos dos veiculados pelos documentos europeus, esse vocábulo em si raramente é mencionado. No entanto, as várias regularidades enunciativas que se repetem ao longo dos documentos estudados nos permitem enquadrá-lo na mesma formação discursiva da interculturalidade.

Podemos encontrar esse termo somente nos PCNs do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (1998a) e nas OCs (2006). Quando é mencionado, é usado de formas bastante amplas e neutras, como um adjetivo - “intercultural” - e não marcadas teoricamente, como comunicação, percepção, natureza intercultural. Este último documento é o que cita com mais recorrência a referência ao termo ‘intercultural’:

Embora a utilidade do conhecimento para fins escolares ou profissionais seja real, não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que tanto pode se dar harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz, já que a língua, nesse caso a primeira língua, como mostra Revuz (1998: 217), muito antes de ser objeto de conhecimento, “[...] é o material fundador do nosso psiquismo e da nossa vida relacional”. Por outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural (BRASIL, 2006, p.148, grifo nosso).

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada,

como um conjunto de valores e de relações interculturais. (BRASIL, 2006, p.149, grifo nosso).

Portanto, ao analisarmos os documentos em questão, constatamos que os enunciados sobre a interculturalidade apresentam correspondências e são recorrentes nas duas instituições – nas publicações do Conselho da Europa e nos documentos publicados pelo Ministério da Educação do Brasil. Podemos dizer, portanto, que há entre eles, regularidades discursivas, as quais sintetizamos abaixo.

- Cultura e língua são vistas como elementos intrínsecos;
- Preza pelo reconhecimento da diversidade linguística e cultural, ou seja, da existência de outras formas de encarar a realidade e de categorizar o mundo;
- Desenvolve uma percepção acerca dos traços da sua própria identidade cultural, pois só conhecendo a si mesmo o estudante poderá se colocar no lugar do outro;
- Compreensão de que não existe uma cultura homogênea, fixa e estável;
- Objetiva desenvolver atitudes de tolerância e respeito para com as outras culturas a partir de reflexões mais profundas segundo o contexto sócio-histórico;
- Visão crítica sobre os pontos de vista, valores e comportamento dos diferentes grupos sociais, entendendo que nenhuma cultura ou língua funciona desassociada dos contextos sócio-históricos e de relações desarmônicas de poder;
- Não se resume à transmissão de informação sobre outra língua e outra cultura, mas trata-se de promover uma capacidade básica que os habilite a agir em situações de encontro cultural, sendo assim o trabalho deve ser de observação, análise, experimentação e investigação em relação a outras culturas;
- A aula de língua deve, portanto, preparar o aluno para o exercício da cidadania nos níveis local, regional, nacional e internacional;
- Envolve uma reflexão profunda sobre as diferenças, os estereótipos e os pré-conceitos de maneira a sensibilizar o aluno para a superação do etnocentrismo e redução do choque cultural;
- O aluno aprende a relativizar valores, desenvolver atitudes de tolerância, respeito e empatia para com as outras culturas, evitando assim, atitudes de

discriminação decorrentes de sentimento de superioridade cultural, onde a outra cultura é vista como primitiva e/ou estranha;

- Em relação aos estereótipos, o ensino intercultural deve enfatizar que as imagens pré-concebidas e generalizadoras com as quais qualificamos os grupos sociais é uma maneira perigosa de simplificar e recortar a realidade. Essas representações estão baseadas meramente em crenças, ou seja, não possuem base objetiva provocando uma visão distorcida do “outro”.

Para as OCs (2006), os termos que acompanham o adjetivo intercultural, assim como para os documentos do Conselho da Europa, não são considerados como uma subcompetência integrada às competências comunicativas, como alguns linguistas a concebem. Ela é vista ou como uma vinculação inerente às relações da pós-modernidade (mera situação de contato entre duas ou mais pessoas de culturas diferentes) ou também como uma competência transversal a ser desenvolvida por meio do processo educativo como um todo, não específico ao ensino de línguas, é a também chamada “consciência intercultural” ou “capacidade intercultural” do QECR. Note-se que o tema pluralidade cultural (bem próximo à noção de interculturalidade, como vimos acima), também aparece como um tema transversal nos PCNs e deve ser trabalhado em todas as disciplinas.

As duas instituições concebem o ensino de línguas estrangeiras a partir das competências comunicativas. Ambas englobam as seguintes subcompetências: a competência linguística, sociolinguística e a pragmática, como já observamos nas páginas 34 e 35 do QECR (citado anteriormente nessa sessão). Nas OCs encontramos:

[...] o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro (BRASIL, 2006, p. 151).

Nos outros documentos – PCN (2000) e PCN+ (2002) –, no entanto, encontramos referências à cultura, no ensino de línguas estrangeiras, quase que exclusivamente por meio da competência sociolinguística.

Os documentos brasileiros embora possuam enunciados que se associem às propostas do Conselho da Europa sobre a interculturalidade, ou seja, mesmo discurso de respeito às diferenças culturais, na preservação da alteridade, da superação do etnocentrismo, das visões estereotipadas, do combate aos preconceitos e da discriminação, da relativização dos próprios valores e crenças etc., apresentam em suas materialidades algumas dissonâncias com relação à ênfase dada a algumas características, pois apesar de apresentarem regularidades, a questão da interculturalidade se apresenta de diferentes formas nos dois blocos de documentos, devido às duas instituições em questão pertencerem a lugares sócio-históricos distintos.

Nota-se que a preocupação em desenvolver a competência sociocultural e uma consciência intercultural advém do contexto em que a Europa já se encontrava em 1995 (data do primeiro texto dedicado ao tema publicado pelo Conselho da Europa, já analisado) e que ainda se situa com relações a imigrações⁴²:

Os fluxos migratórios que hoje fazem parte essencial do sistema económico europeu introduzem elementos perturbadores no sistema social. [...] a presença na Europa de uma população migrante substancial provoca um fenómeno cultural de rejeição do estrangeiro, que é aproveitada pelos movimentos políticos da direita apoiados no racismo emergente. O crescimento do eleitorado da direita política aparece directamente ligado a imigração. Na França, o voto xenófobo atingiu o 20% do eleitorado. Em outros países como Itália, Dinamarca e Holanda, o voto da direita xenófoba é também substancial. [...] Em geral, a sociedade europeia sente-se hoje perturbada pelo fenómeno da imigração. A vantagem que deriva para a economia europeia dos fluxos migratórios é compensada com efeitos negativos de carácter social e político. A imigração passa a ser, assim, uma preocupação principal da sociedade europeia de hoje. (MEDINA ORTEGA, 2007, p.3-4)

Assim, questões como diversidade étnica, xenofobismo e antisemitismo são recorrentes na Europa e, por isso, possibilitam o surgimento do discurso da interculturalidade. Nos documentos, esse discurso é materializado pelo termo “estrangeiro”, como “cultura estrangeira” “país estrangeiro”.

Diferentemente da preocupação da Europa que volta a questão da interculturalidade em termos de nações e culturas estrangeiras, os enunciados referente à diversidade cultural nos documentos brasileiros se dá muito mais em relação às

⁴² No momento da escrita dessa dissertação, noticiou-se que a xenofobia cresce na Europa: <http://www.cartacapital.com.br/revista/831/a-xenofobia-em-fermento-4240.html>. Acesso em 21 dez 2014. Após o atentado à revista francesa Charles Hebdo, essa situação parece ter se agravado: <http://brasileiros.com.br/2015/01/ataque-ao-charlie-hebdo-potencializam-onda-xenofoba-na-europa/>.

diferentes culturas brasileiras de diferentes grupos sociais coexistentes, como podemos observar pelos trechos abaixo:

[...] a pluralidade cultural brasileira (indígenas, negros, brancos, católicos, seguidores de cultos religiosos de origem africana, judeus, sambistas, adeptos de reggae etc.) pode ser trazida à tona em uma tentativa de acabar com visões estereotipadas do que é ser brasileiro. Em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança costuma ter no discurso pedagógico (o que inclui também suas representações em material didático): branco, católico, morador do “sul-maravilha”, classe média, falante de uma variedade hegemônica etc. (BRASIL, 1998a, p. 48)

Possíveis aspectos de conhecimento de mundo sobre os quais se pode apoiar a aprendizagem de Língua Estrangeira: [...] Os conteúdos referentes ao conhecimento de mundo podem estar relacionados: • à vida das crianças na escola, aos problemas de locomoção até a escola, à vida em família, às atividades de lazer com os amigos, aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem; • à determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas, à convivência entre meninos e meninas, ao respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo), a problemas ecológicos na cidade em que vivem, aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão; • à convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo; à visão da cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc. (BRASIL, 1998a, p. 72)

Outro exemplo de como os documentos brasileiros se preocupam com o trabalho crítico acerca de diferentes grupos sociais, não ficando a interculturalidade restrita ao adjetivo “estrangeiro”, pode ser observado das OCs, quando apresenta ao professor, a reflexão sobre uma atividade proposta sobre o dia das mães:

Tanto a atividade A quanto a B procuram realizar um trabalho crítico e requerem habilidades analíticas e avaliativas. Mas a diferença existente na atividade B consiste no tipo de desenvolvimento que as perguntas possibilitam. Ou seja, os estudantes podem analisar as diferenças entre a mãe-modelo do anúncio da revista com as mães de seu próprio convívio social. Nesse trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais. As perguntas na atividade ajudam os alunos a examinar a

escolha dos autores por determinadas representações do mundo, mas não os levam necessariamente a desenvolver uma crítica social. Nessa proposta de letramento, não se espera, logicamente, que os alunos deixem de celebrar o Dia das Mães por entender essa data como uma marca de consumismo. Porém, espera-se desenvolver consciência crítica sobre, por exemplo, o que significam as várias datas comemorativas ao longo do ano e se elas devem ou não provocar sentimentos de opressão (ou de exclusão) naqueles que a elas não podem/querem aderir (BRASIL, 2006, p. 116, grifo nosso).

Isso se dá, aqui no Brasil, por fatores relacionados à maior visibilidade conferida às identidades sociais nacionais graças aos movimentos sociais que ganharam espaço e conquistaram direitos, como a luta pela igualdade de gênero, as campanhas anti-bullying, a luta pela criminalização do racismo etc.

Além disso, a questão da convivência com estrangeiros não é tida como central nas discussões sobre a interculturalidade nos documentos brasileiros, pois o nosso fluxo interno migratório nacional já envolve impactos complexos nas relações humanas brasileiras, muitas vezes no sentido negativo, como o preconceito e a discriminação. Além disso, a formação do próprio povo brasileiro possui um caráter singular, como afirma Candau (2008, p.17),

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que se diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante de sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

Além de enfatizar, ao contrário dos documentos do Brasil, a cultura como “estrangeira”, os documentos europeus conferem maior ênfase, ao tratar da interculturalidade, ao caráter plurilinguista das comunidades europeias. No Brasil, os

documentos oficiais destinados ao ensino de LE não tratam a questão de que nossa sociedade se constitui de diversas culturas e de diferentes línguas, de modo que, o ensino das línguas estrangeiras nos documentos brasileiros referem-se unicamente às línguas de outros países, dando prioridade ao inglês e ao espanhol, línguas ensinadas no sistema formal de ensino no Brasil.

Na Europa, constatamos que essa integração entre o ensino de língua estrangeira e o plurilinguismo se faz mais presente, obviamente por envolver diferentes nações e línguas maternas oficiais dessas nações. Quase sempre o termo intercultural aparece associado ao termo plurilinguismo, como podemos notar pela página pertencente ao website do Conselho da Europa *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Plataforma de pesquisa e de referência para uma educação plurilíngue e intercultural). Essa plataforma serve como um instrumento para que os Estados membros possam desenvolver seus programas curriculares de educação básica, utilizando-o como apoio para sua política de promoção de acesso equitativo à educação, cada um de acordo com suas necessidades, seus recursos e suas culturas educacionais.

A plataforma enfatiza a necessidade dessa promoção de acesso equitativo levando em consideração que alguns jovens da comunidade europeia podem se encontrar em situação de desvantagem escolar quando suas competências linguísticas não correspondem às esperadas pela escola, como pode ser o caso dos jovens provenientes de comunidades carentes, dos imigrantes, ou europeus filhos de imigrantes, ou no caso de que a língua materna não seja a oficial da escola. Segundo o texto que acompanha essa plataforma, o grande desafio para os sistemas de ensino europeus é auxiliar na formação linguística e intercultural dos alunos para que possam desempenhar plenamente seus papéis de cidadãos na sociedade. Ela zela principalmente pelo direito de que todos têm de “utilizar suas variedades linguísticas como meio de comunicação, como vetor de aprendizagem, como forma de expressão de suas filiações”, afirmando que “os princípios fundadores da educação plurilíngue e intercultural são: o reconhecimento da diversidade linguística e cultural” (CONSELHO DA EUROPA, 2009, p.3).

Com essas afirmações, percebemos que uma das preocupações da plataforma é fazer com que qualquer aluno possa fazer uso, sem qualquer prejuízo para sua formação e socialização, das dimensões linguísticas e culturais das línguas que compõem sua identidade cultural,

[...] de acordo com suas expectativas e necessidades pessoais, cognitivas, sociais, estéticas, emocionais... a fim de adquirir a capacidade de se apropriar, por si mesmo, de outras línguas, após deixar a escola; o lugar central do diálogo humano que se efetua essencialmente pelas línguas. A experiência de alteridade por meio das línguas e das culturas que elas veiculam constitui a condição (necessária, mas insuficiente) da compreensão intercultural e da aceitação recíproca.⁴³ (ibid.)

Nos documentos brasileiros analisados sobre ensino de língua estrangeira, não há referência nem ao termo nem às questões que envolvem o plurilinguismo. Isso não quer dizer que o Ministério da Educação brasileiro não considere as comunidades plurilíngues em nosso país. Há, por exemplo, no texto Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicado em 2013, várias considerações sobre essa questão, no entanto, restritas às línguas indígenas, não incluindo outras comunidades linguísticas:

O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas às comunidades indígenas é assegurada também “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB) (BRASIL, 2013, p. 114).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam: [...] assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2013, p. 376).

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais tratarem, pelo menos no caso da educação dos indígenas, da situação plurilinguista, constatamos que há sobre esse tema, um silenciamento nos documentos de LE. Esse silenciamento pode ocorrer se considerarmos que os professores de LE podem não ter acesso ou desconhecer a importância de documentos que são publicados fora da sua área de atuação e que informam sobre a importância do plurilinguismo no ensino de línguas no Brasil. Por sua vez, na Europa, essa preocupação se faz mais presente nos documentos de língua estrangeira, pois, como já citamos, o CE contempla 47 estados, com línguas

⁴³ Tradução nossa do original : [...] en fonction de ses attentes et de ses besoins personnels, cognitifs, sociaux, esthétiques, affectifs..., de manière à acquérir la capacité de s'approprier d'autres langues par lui-même après l'Ecole ; la place centrale du dialogue humain, qui s'effectue essentiellement par les langues. L'expérience de l'altérité à travers les langues et les cultures qu'elles véhiculent constitue la condition (nécessaire, mais non suffisante) de la compréhension interculturelle et de l'acceptation réciproque.

declaradamente oficiais, o que não acontece no Brasil, sendo a única língua reconhecida como oficial, o português.

Finalizamos essa análise, apontando que a principal diferença constatada entre as publicações do Conselho da Europa e do Ministério da Educação do Brasil é que não há entre os documentos brasileiros, nenhum que se ocupa especificamente do papel da cultura ou da interculturalidade no ensino de línguas, como fazem os documentos europeus. Os textos brasileiros apesar de conferirem relativa importância às questões culturais, envolvem todos os saberes que estão em jogo no ensino e aprendizagem de línguas na escola, como por exemplo o conteúdo gramatical e os textos a serem trabalhados. Além disso, suas publicações são bastante espaçadas, por exemplo, o último texto publicado para o ensino de LE foi há nove anos e, como já citamos, com textos relativos à pluralidade cultural e linguística à parte dos textos sobre ensino de línguas estrangeiras.

O CE, diferentemente, reserva um setor exclusivo às questões culturais no ensino de LE. Como referido anteriormente, do primeiro documento publicado, datado de 1995, ao último, de 2011, há uma intensa produção e divulgação do termo interculturalidade possibilitando assim a irrupção de uma formação discursiva sobre o que se entende e como deve ser um ensino (da) intercultural(idade), promovido por um corpo editorial bastante consolidado e reconhecido internacionalmente, legitimando assim um lugar discursivo.

6 CONCLUSÃO

“Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro”
(Veiga-Neto, 2006, p. 87)

Como observamos na introdução desta dissertação (capítulo 1), atualmente o discurso da interculturalidade no ensino de LE soa bastante natural. Podemos dizer que ele está na “ordem do discurso”. Ele é encontrado em superfícies distintas: em documentos oficiais emitidos por organizações governamentais, nos livros didáticos adotados por esses países e sancionados pelos governos, em teses e dissertações, no discurso de professores de línguas, sejam professores universitários responsáveis pela formação de outros professores, e/ou inclusive professores de outros níveis educacionais, seja em uma reunião pedagógica, na sala de aula etc.

No entanto, essa naturalização com que tratamos a interculturalidade e os enunciados que ela implica não se deu espontaneamente porque um dia alguém se deu conta de que ele seria necessário e um outro alguém o aceitou como válido. O que o discurso sobre a interculturalidade elabora não se dá em um campo deserto, sem relações com o tempo e o lugar de onde se está situado. Ele segue certas regras que lhe permitem falar, ser ouvido e repetido. Essa normalização se constituiu e continua a se constituir dentro de uma complexa rede, no interior do mesmo ou de outros discursos.

Neste trabalho, procuramos tornar visível um possível percurso da interculturalidade no ensino de língua estrangeira, observando as condições históricas que propiciaram que eles pudessem emergir e se constituir nesse campo específico em nosso momento histórico. Desse modo, é a análise do discurso foucautiana, de inspiração arqueológica, que procura dar conta de oferecer sustentação metodológica para o desenvolvimento deste trabalho, pelas características já mencionadas no capítulo 2. A arqueologia busca responder como os saberes emergem e se transformam e o que possibilita essas mudanças, revelando as condições desses surgimentos e transformações no âmbito social, institucional, político etc. Por questões de delimitação deste trabalho, não enfatizamos as questões sociais e políticas, somente demonstramos que os documentos oficiais (re)produziram o discurso da interculturalidade impulsionados pelas questões sociais como o contexto de guerras, as migrações, a

diversidade cultural. Além disso, focalizamos somente os desenvolvimentos teóricos advindos das ciências sociais e da linguística em relação ao termo cultura, e como esse termo foi transformado em conceito a ser aplicado pelo campo do ensino de línguas estrangeiras.

Ao analisar o funcionamento enunciativo da interculturalidade no capítulo 5, observando a função de sujeito, o referencial e as materialidades desse discurso, vimos que há certa regularidade no discurso dos documentos oficiais, tanto os produzidos pelo Conselho da Europa, como os produzidos pelo Ministério da Educação. Assim, se repetem ao longo dos textos ideias como respeito e tolerância à diversidade cultural, educação para o exercício da cidadania, relativização cultural, superação do etnocentrismo, da discriminação, dos preconceitos etc.

Essa regularidade pode ser verificada porque elas obedecem a regras sócio-históricas, elas são ditas porque e como o contexto histórico permitem que elas sejam pensadas. Segundo Foucault (2000), é necessário ir além dos documentos oficiais para sabermos o que está por trás deles. Na sociedade globalizada, onde o contato entre culturas – seus hábitos, seus valores, suas crenças - se faz cada vez mais presente, há certo consenso que deva haver convivência pacífica nas sociedades pluriculturais. Na Europa, um território que se viu, durante anos, dominado por governos fascistas e xenófobos e atualmente vive o contexto de imigração, exige uma educação que preze e desenvolva uma formação mais consciente em relação a alteridade. A mesma necessidade temos no Brasil, uma terra constituída de culturas nacionais diferentes que vivem sob condições de poder assimétricas e grande desigualdade socioeconômica, formada por processos complexos de miscigenação e migração nacional.

Da mesma maneira que há regularidades enunciativas, há enunciados silenciados, que já não podem ser ditos, porque sequer entraram ou porque já saíram da ordem do discurso educacional e social. Os discursos apagados são os que reforçam estereótipos, generalizações, estranhamento, são os que servem aos discursos xenófobos, racistas, homofóbicos, machistas e preconceituosos de uma forma geral. A interculturalidade nasceu porque, em um mundo cada vez mais globalizado, de identidades múltiplas e fragmentadas, esses discursos precisavam vir para o centro dos debates sociais. Além, disso, o discurso da interculturalidade ganha espaço porque é emanado de um lugar específico, porque existe um sujeito que fala de uma posição específica que tem credibilidade e autoridade para torná-lo válido, o lugar do discurso

oficial, legitimado, pois o apoderamento do discurso tem acesso restrito, nem todos estão investidos do poder de falar o que é aceito como verdade.

No ensino de LE, a interculturalidade irrompe também a partir do discurso oficial para ser validada, os documentos analisados são enunciados por organizações que estão legitimadas sócio-histórico-jurídico e culturalmente aptas para se manifestar sobre a educação. Afinal, “a verdade não existe sem ou fora do poder; ela é produzida pelo poder” (BORDIN, 2014, p.230), assim, os documentos educacionais do Conselho da Europa e os documentos do MEC, legitimam o discurso da interculturalidade ao mesmo tempo em que se inserem neles. Ou seja, eles se fundamentam nos princípios da interculturalidade, descrevem as propostas desse tipo de perspectiva ao mesmo tempo em que são eles os que dão corpo e existência a esses enunciados.

No primeiro caso temos o Conselho da Europa, uma organização madura – fundada em 1949 – com 47 estados integrantes e que seguem suas diretrizes para diversas questões sociais e culturais, inclusive sobre o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, por não ser uma organização específica da área da educação, o CE recorre a explicitações de autoria: os autores que publicam pelo Conselho são linguistas, ou seja, falam a partir do status de ciência que a Linguística disfruta, possibilitando uma ponte entre governo e universidade e legitimando o discurso acadêmico, uma vez que esses autores são acadêmicos de diferentes e renomadas universidades europeias, que possuem extensas e notórias publicações sobre ensino de línguas e interculturalidade.

No Brasil, esse discurso emana do MEC, autoridade máxima na área educacional. Talvez por isso, os documentos raras vezes conferem tanta ênfase na voz autoral, como no caso dos documentos europeus, a linguistas específicos; optam, na maioria das vezes por somente divulgar os coordenadores e consultores de área, de uma maneira geral.

Dessa forma, os enunciados que compõem o discurso da interculturalidade pelo ensino de línguas é difundido, veiculado nas escolas, aparecem nas atividades em sala de aula, na maneira de pensar e de trabalhar dos professores. Os livros didáticos por exemplo, para serem distribuídos pelo PNLD, precisam adequar seus conteúdos gerais, desde a parte gráfica, até os textos e atividades de acordo com os pressupostos dos documentos oficiais, e assim também ocorre com os enunciados sobre a cultura e a

interculturalidade⁴⁴. Quem não segue o protocolo estabelecido pela interculturalidade pode ser visto como inadequado, ultrapassado, novamente recorrendo aos exemplos dos livros didáticos, eles podem não ser sancionados pelo PNLD. Deste modo, como a ordem do discurso oficial contempla a interculturalidade, podemos entender que a interculturalidade está numa valorizada ordem discursiva.

Outro fator que coloca a interculturalidade na ordem do discurso, é o fato de que no ensino de línguas, seus enunciados se compõem de outros discursos que se formaram, tomaram corpo e foram aceitos como válidos em outros campos do saber. Se características do falante de língua estrangeira padrão incluem agora a habilidade/dimensão/competência ou sensibilização intercultural, não se trata de uma descoberta ou evolução de um determinado saber, mas sim da formação de uma complexa rede de relações na sociedade que permitiram que outros discursos surgissem e se combinassem com os já existentes, produzindo assim um contexto atual e intelectual.

Vimos nos capítulos 3 e 4 que para que o ensino de línguas se apoderasse do discurso sobre a interculturalidade, as ciências sociais – como a Antropologia Cultural e os Estudos Culturais – e a Linguística desenvolveram saberes relacionados à cultura que possibilitaram a emergência do discurso do intercultural no ensino de línguas. De fato, a cultura, em relação à sua acepção, não foi a mesma nas diferentes épocas e nas diferentes disciplinas. Inclusive se transformou muito dentro do próprio ensino de línguas estrangeiras. Isso não significa, porém, que entendemos esses deslocamentos como um processo único e contínuo de evolução, como se a história só pudesse se constituir linear e sequenciadamente, de um modo mais primitivo ao mais desenvolvido. Não considerar as descontinuidades dos saberes, os processos envolvidos dentro do próprio discurso e nas práticas sociais para que houvesse essas rupturas, não seria fazer arqueologia.

Do capítulo 3 – O papel da cultura nas ciências sociais, vimos os deslocamentos discursivos que o termo cultura sofreu desde a sua concepção clássica (ligada às artes e a intelectualidade, no século XVIII), até o advento das concepções pós-moderna de cultura, mais interessadas nas questões simbólicas, discursivas, permeadas por relações de poder, etc.

⁴⁴ Ver, por exemplo, o artigo “A presença da interculturalidade em livros didáticos de língua espanhola: reflexões sobre tema alimentação” de Galelli e Rocha (2013). Disponível em <http://let.unb.br/rd/wp-content/uploads/2014/08/2013.1.5.pdf>.

Com o advento da Antropologia Cultural e da Etnologia, no século XIX, presenciemos novas concepções de cultura, ligada a descrição dos modos de vida, hábitos, crenças e valores de outros povos, que na época correspondiam às civilizações não “ocidentalizadas”. Foi a partir desses estudos descritivos e dos estudos de campo empreendidos por antropólogos como Boas e Malinowski, que vimos crescer o interesse pela diversidade cultural e também foram produzidos saberes como relativização cultural e desconstruídos os saberes produzidos a partir de uma visão etnocentrista, como por exemplo o mito das raças, a ideia de que uma cultura é superior a outra etc.

Com Geertz, o antropólogo mais conhecido por inserir nesses saberes uma concepção simbólica, e pelos Estudos Culturais, vimos que as diferenças culturais se devem a fatores simbólicos, pela suas tradições e maneiras de ver o mundo, mas também estão vinculadas à relações assimétricas de poder. Também enfatizam que o aluno deve aprender a reconhecer e a pensar sobre o lugar que ocupa no mundo, sua cultura, em quais formações discursivas seus discursos se inserem, e que essa relação de autopercepção é extremamente importante para repensar estereótipos, etnocentrismo, xenofobismo, preconceito, etc.

Ao definir por exemplo “relativização cultural”, “desconstrução de estereótipos”, “superação do etnocentrismo”, o discurso do ensino de línguas está se conectando a outras práticas que permitem a emergência desse crivo de seleção como pertinente. Para isso acontecer foi necessária sua inscrição em outros discursos que consideram a diversidade cultural como objeto. Assim, para que o discurso do ensino de línguas pudesse se apropriar de todos esses conceitos e para que emergisse o termo interculturalidade, foram importantes, e por isso os analisamos, o discurso das ciências sociais, sobretudo da Antropologia Cultural e dos Estudos Culturais sobre a produção desses saberes, e o discurso produzido pela Linguística.

Assim, no capítulo 4, Língua, cultura e ensino de línguas estrangeiras, tratamos do papel que a cultura representou nos estudos linguísticos até seu deslocamento para a área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Vimos que, embora sendo uma preocupação bastante antiga, desde o século XIX com Humboldt, nem sempre a Linguística se preocupou com a relação intrínseca entre língua e cultura e quando o fez, esses saberes não alcançavam uma transformação na maneira de se ensinar ou aprender línguas.

Foi a partir do desenvolvimento do conceito de competência comunicativa, de Dell Hymes, que as discussões envolvendo ensino de línguas estrangeiras e cultura

ganhou dimensões maiores. Por meio dos modelos desenvolvidos por diferentes linguistas, como Canale e Swain (1980) e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995), as dimensões culturais no ensino de línguas estrangeiras entraram pra ordem do discurso. E a partir daí foram criados diferentes novos conceitos envolvendo a cultura.

Ao analisarmos as regularidades dos discursos dos documentos oficiais vimos que certas palavras se repetem como os substantivos competência/dimensão/consciência acompanhados dos adjetivos sociocultural ou intercultural; pluri/multi/interculturalidade etc. Outros discursos porém, são silenciados, como a relação da cultura somente como uma quinta habilidade, desassociada da língua, como meramente transmissão de informações sobre a cultura-alvo ou como restrita ao mundo artístico. Hoje é a reflexão sobre essas diferentes expressões artísticas e cotidianas, é o olhar para contextos sócio-históricos mais amplos, é a visão de língua como prática social e o sentimento de respeito à cultura alheia que estão na ordem do discurso no ensino de línguas. É essa forma pós-moderna de se pensar a cultura que está presente nos discursos sobre a interculturalidade.

Vimos, por fim, que o funcionamento enunciativo sobre a interculturalidade existe e tem êxito porque temos sujeitos aptos a enunciá-los (autoridade em relação ao ensino de línguas, como linguistas renomados ou ministérios); um referente que se apoia em uma materialidade com regularidades e apagamentos discursivos que produzem, apoiados em uma em uma rede de memórias, efeitos de verdade; e campos associados envoltos em uma rede de continuidades e descontinuidades que ajudam a sustentar o que é produzido na emergência da interculturalidade.

Esperamos que este trabalho confira maior visibilidade ao ensino intercultural de língua estrangeira, pois consideramos, como Celani (2004, p. 121) que o papel da língua estrangeira para o desenvolvimento do ser humano é ajudá-lo a

[...] enxergar além. Além de seu redor, sem menosprezá-lo; além de seus valores, sem perdê-los; além de seu país, sem abandonar sua cultura. É entender a diferença e a diversidade, por meio de uma experiência de imersão na sabedoria distintiva de uma outra cultura como espaço para crescimento. É engajar-se com a diferença. E isso é vital no mundo de hoje. É a via de acesso a outros sistemas de valores e modos de interpretar o mundo, o que reduz a xenofobia, tão prejudicial em um momento histórico em que se necessitam posturas que levem à compreensão e não à rejeição pura e simples.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. **Prefácio**. In: GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. **Educação e alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. P. de. **Parâmetros Atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ARAUJO, A. S. A questão do método em Michel Foucault. **Revista Educação on-line PUC-RIO**, Rio de Janeiro, n.12, p. 113-127, 2013. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0>. Acesso em 20 nov. 2013.

BALTAR, M. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, 2004. Disponível em <www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/308>. Acesso em 12 nov 2014.

BARONAS, R. Formação discursiva em Pêcheux e Foucault: uma estranha paternidade. In.: SARGENTINI, V; NAVARRO-BARBOSA, P. M. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade**. São Carlos; Claraluz, 2004.

BARROS, D. C. **As notas do tradutor como lugar discursivo: uma análise das notas de duas traduções brasileiras de O pai Goriot**. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BENEDETTI, I. M. M.; BÁRCARO, F. A cultura e o novo solo histórico: reflexões sobre o nosso tempo. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**. Presidente Prudente, nº6, Saber acadêmico. p 12-22, 2008. Disponível em <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista6/pdf/3.pdf>>. Acesso em 10 out. 2014.

BENEDICT, R. **Padrões de Cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 2005.

BORDIN, T.M. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. **Revista Saberes**. Natal, v. 1, n. 10, p. 225-235, 2014. Disponível em <periodicos.ufrn.br/saberes/article/>

view/5088>. Acesso em 20 dez 2014.

BORGES, E.F.V. Conhecimento, compreensão e competência nos estudos da língua (gem). **Revista Escrita**. N.13, 2011. Disponível em < http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0>. Acesso em 5 jul 2014.

BOSI, A. Plural, mas não caótico. In. _____ (org). **Cultura Brasileira - temas e situações**. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL, SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 20 abr. 2013.

_____. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL, SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural e Orientação Sexual**. Vol 10. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**. Vol 1. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1997.

BURKE, P. A nova história, seu passado e seu futuro. In.: _____ (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **O que é a História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In. SANTOS, P.;ALVAREZ, M.L.O. (orgs). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. **Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002. Disponível em <www.coe.int/lang/fr>. Acesso em 20 jun. 2014.

BYRAM, M; ZARATE, G; NEUNER, G. **La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997. Disponível em <www.coe.int/lang/fr>. Acesso em 20 jun. 2014.

BYRAM, M; ZARATE, G **Les jeunes confrontés à la différence**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1995. Disponível em <www.coe.int/lang/fr>. Acesso em 20 jun. 2014.

CANDAU, V.M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, vol 33, 2012. Disponível em < www.gecec.pro.br/downloads/02_Diferenca_Interculturalidade_EDH.pdf>. Acesso em 24 nov 2014.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In.: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina. UERJ, 2009. Disponível em < http://www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf>. Acesso em 8 nov 2014.

CELANI, M.A.A. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: LOPES, F. E K. RAJAGOPALAN, K. **A Lingüística que nos Faz Falhar: Investigação Crítica**. São Paulo. Parábola Editorial, 2004, p. 119-124.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35.1995.

CELCE-MURCIA, M. *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*. In: Alcón Soler, E.; Safont Jordà, M. P. (Ed.). **Intercultural language use and language learning**. Netherlands: Springer, 2007.

CENOZ IRAGUI, J. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dir.). **Vademecum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004.

CEVASCO, M.E. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora ática, 2000.

COELHO, L.P.; MESQUITA, D.P.C. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **Revista Entreletras**, Araguaína, v.4, n. 1, p. 24-34, 2013. Disponível em <www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/02_1%C3%A9ngua,_cultura_e_identidade.pdf>. Acesso em 08 dez 2014.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle**. 2009. Disponível em <www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp>. Acesso em 20 jul. 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referencia para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>. Acesso em 06 jul. 2014.

COURTINE, J. **Déchiffrer le corps**. Penser avec Foucault. Grenoble: Jérôme Millon, 2011.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, A.P. Contrastando Sapir (d)e Whorf na 'Hipótese Sapir-Whorf'. **Seta Anais. XVI Seminário de Teses em Andamento**. v.5, 2011. Disponível em <revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/issue/view/125>. Acesso em 10 nov 2014.

CUNHA, S. M.F.V da. **Razão e loucura**: a perspectiva arqueológica de Michel Foucault. 2002. 141 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2002. Disponível em <repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/10870/2/N4934TM01PSILVIACUNHA000068875.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2010.

DOSSE, F. **A história em migalhas**: dos Annales à Nova História. Campinas: EdUnicamp, 1992.

DOURADO, M.R.; POSHAR, H.A. A cultura na educação linguística do português como língua estrangeira. **Revista Letra Magna**. Ano 04, n. 06, 2007. Disponível em <<http://www.letramagna.com/culturaeduca.pdf>>. Acesso em 10 dez 2014.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Nova York: Cambridge University Press, 1997.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

ENGELS, F. Transformação do macaco em homem. In.: ENGELS, F.; GEERTZ, C.; BAUMAN, Z.; LEONTIEV, A.N.;MACARIAN, E. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha Ltda., 1980.

ESCOSTEGUY, A.C. **Cartografias dos Estudos Culturais** – Uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (versão on-line)

_____. Estudos culturais: uma introdução. In.SILVA, T.T.da. (org.). **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERNANDES, C.A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, M.S; TRAVERSINI, C.S. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n.1, p.207-226, 2013. Disponível em <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 05

jun. 2014.

FISCHER, R.M.B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>>. Acesso 20 nov 2013.

_____. Educação Intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Revista Perspectivas**, v. 20, n. 2, 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>>. Acesso em 20 nov 2013.

_____. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Revista Percursos** – Universidade do Estado de Santa Catarina, v. 2, 2001. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/1260>>. Acesso em 13 nov 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A ordem do discurso**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. 20.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b.

_____. **A história da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1978.

_____. **O nascimento da clínica**. Uma arqueologia do saber médico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

GALEANO, E. **Espejos**: Una historia casi universal. Madrid: Siglo XXI Editores, 2008.
_____. **Eduardo Galeano**: una voz contra la corriente. [janeiro, 2001]. Entrevistador: Niels Boel. El correo de la Unesco. n. 01. p. 47-51. Disponível em <unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ExtractPDF.pl?catno=121531&look=default&ll=1>. Acesso em 25 mar. 2014.

GALISSON, R. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: CLE Internacional, 1993.

GONÇALVES, S. C. **O método arqueológico de análise discursiva: o percurso metodológico de Michel Foucault**. *História e-História*. Campinas/SP: NEE-UNICAMP, v. 1, 4 de fevereiro, p. 1-21, 2009. Disponível em <www.historia.historia.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=158>. Acesso em: 05 nov. 2013.

GONÇALVES, R.T. **Perpétua prisão órfica ou ênio tinha três corações: O relativismo linguístico e o aspecto criativo da linguagem**. 2008. 250f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2008.

GREGOLIN, M.R.V. Michel Foucault: o discurso nas tramas da história. In.: FERNANDES, C.A.; SANTOS, J.B.C. (org). **Análise do discurso**. Unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004a, p. 19-42.

_____. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, V e NAVARRO-BARBOSA, M. **Foucault nos domínios da linguagem**. São Carlos: Claraluz, 2004b.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In. _____. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KAWACHI, G.J. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino do idioma**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, Urmia University Press, v.1, p.57-78, 2013. Disponível em <www.urmia.ac.ir/ijltr/Lists/archive_p1/Attachments/24/04.pdf>. Acesso em 20 dez 2014.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, Cambridge

University Press, v. 44, p. 354-367, July 2011. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8271738>>. Acesso em: 02 set 2014.

_____. Intercultural communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em <dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206>. Acesso em 20 nov 2014.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, V.J. Metodologia do Ensino de Línguas. In.: BOHN, H.I. (org.) **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LEMOS, F. C. S. História, cultura e subjetividade: problematizações. **Revista do Dep. Psicol., UFF**, Niterói, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 dez. 2014.

LEONTIEV, A.N. O homem e a cultura. In.: ENGELS, F. et al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha Ltda., 1980.

LILOVA, N. A abordagem intercultural no contexto búlgaro. In. SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (orgs). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-83.

LOPES, A.R.C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In.: MOREIRA, A.F.B. (org). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus editora, 1999.

MACHADO, R. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MARINHO, E. M. As relações de poder segundo Michel Foucault. **Revista Facitec**, v. 2, n. 2. 2008. Disponível em <<http://www.facitec.br/ojs2/index.php/erevista/article/view/7>>. Acesso em 20 jul. 2014.

MATEUS, M.H.M. Se a língua é um fator de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes? **Revista Educação & Comunicação**. n.4, p. 9-21, 2001. Disponível em <www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando_uma_lingua_vive.pdf>. Acesso em 12 nov 2014.

MEDINA ORTEGA, M. A Europa Face aos Novos Fluxos Migratórios. In: **Colóqui Globalização, pobreza e migrações**. Ciclo “África Começou Mal, África Está Mal: A Tragédia Africana”, 2007, Coimbra. Disponível em <www4.fe.uc.pt/ciclo_int/doc_06_07/ortega.pdf>. Acesso em 15 jul. 2014.

MERCOSUL. **Índice de instâncias do Setor Educacional do MERCOSUL**. 2011. Disponível em <edu.mercosur.int/pt-BR/component/jdownloads/finish/310/465.html>. Acesso em 25 jun. 2014.

MIQUEL, L. **Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática**: algunos ejemplos aplicados al español. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. n. 5, p. 3-14, 1997.

MOORE, D. **Les représentations des langues et de leur apprentissage**. Paris: DidierCrédif, 2001

MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p.156-168, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012>. Acesso em 28 nov 2014.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847>>. Acesso em 10 out 2014.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em <www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/barbosa_moreira.pdf>. Acesso em 10 nov 2014.

NOVASKI, E; WERNER, M. P. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. **Revista de Letras**, v 14, 2011. Disponível em <revistas.utfpr.edu.br/ct/rl/index.php/rl/article/view/55>. Acesso em 20 nov 2014.

O'BRIEN, P. A História da cultura de Michel Foucault. In. HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ODDONE, N. E. Revisitando a “epistemologia social”: esboço de uma ecologia sociotécnica do trabalho intelectual. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 108-123, jan./abr. 2007. Disponível em <revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewArticle/743>. Acesso em: 02 mai. 2014.

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007, 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Bahia: UFB, 2007.

OLIVEIRA, B, C, de. Uma perspectiva histórica do construto “cultura” no ensino de línguas. **Revista HELB**, ano 6, n 6, 2012. Disponível em <www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=197:uma-perspectiva-historica-do-construto-cultura-no-ensino-de-linguas&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17> Acesso em 04 dez 2014.

PEREIRA, P.C. O tratado de Londres (1949): o Conselho da Europa. **Revista Janus**. Lisboa, 2008. Não paginado. Disponível em <http://janusonline.pt/2008/2008_2_10.html#dados>. Acesso em 15 jul. 2014.

QUIROGA, V.V. **O desenvolvimento da percepção intercultural no processo de aprendizagem de espanhol língua estrangeira: um estudo sobre potencialidades da mediação fílmica**. 2014. 321 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

RAMOS, N. Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. In.: PINA, H.; FERREIRA, C.; MARTINS, F. **The Overarching Issues of the European Space**. Porto: Ed. Faculdade Letras Universidade do Porto, 2013, p. 343-360.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T.S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press. 1998

RISAGER, K. **Language and culture pedagogy**. From a national to a transnational paradigm. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

_____. **Language and culture: Global flows and local complexity.** Clevedon, UK Multilingual matters, 2006.

ROCHA, E.P.G. **O que é etnocentrismo.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

RODRIGUEZ, A.M. Universalismo e Relativismo Lingüístico. **Revista Philologus.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(11\)27-37.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(11)27-37.html)>. Acesso em 10 nov 2014.

ROBL, A. **Língua e recorte da realidade:** uma abordagem da relação língua e cultura. Revista letras, n. 24, p. 3 -20, 1975, Curitiba. Disponível em <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/viewFile/19582/12797>. Acesso em 04 dez 2014.

ROZENFELD, C. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira.** 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SAGAZ, M.R.P. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística.** 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SALGUEIRO, E. M. Michel Foucault: uma crítica historiográfica em A Arqueologia do saber. **Revista História em Reflexão,** Dourados, Vol. 3, n. 6, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/482/351>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

SALOMÃO. A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira:** perspectivas para a formação continuada no projeto de teletandem Brasil. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SANTOS, E.M.O. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN).** Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo entre culturas. Campinas, 2004. 440f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida.** Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

SARGENTINI, V.M.O. Relações entre enunciado e arquivo na construção do discurso político. **Revista Signótica Especial,** n.2, p. 37-47, 2006. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/3634> Acesso em 10 jun 2013.

SEVERO, C.G. Linguagem e sociedade: algumas reflexões sobre determinismo. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v.8, n.1, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6308/5845>>. Acesso em 20 mai. 2014.

SILVA, H.G.L da. Um olhar reflexivo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. In.: CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS, 16, 2012, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNFL**, n. 4, t.3. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. p. 2915-2928. Disponível em <www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/253_B.pdf>. Acesso em 27 dez 2014.

SZCZESNIAK, K. O retorno da hipótese de Sapir-Whorf. **Ciência hoje**. v. 36., n. 214. p. 63 -65, 2005. Disponível em <webs.uvigo.es/jhpr/teoria/sapir-ch.pdf>. Acesso em 10 nov 2014.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

VEIGA-NETO, A. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.79-91.

_____, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In. COSTA, M.V (org). **Estudos culturais na educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VEIGA, M. Cada homem é um problema! Considerações sobre a compreensão do outro com base no enfoque científico de Goethe. In: GUÉRIOS, E; STOLTZ, T. **Educação e alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

VELOSO, C. [Compositor]. Sampa. In: VELOSO, C. **Muito - Dentro da Noite Azulada**. Rio de Janeiro: Universal, 1978.

VIANA, N. **Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

VOSS, J.; NAVARRO, P. Sobre o conceito de formação discursiva em Foucault e o tratamento de objetos da mídia. In: POSSENTI, S.; BENITES, S. A. L. (orgs.) **Estudos do Texto e do Discurso: materialidades diversas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

WHITE, L. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

ZARATE, G. **Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle**. Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 2001.